



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS  
SOCIALES  
-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS  
SOCIALES**

**TITULO DE LA TESIS:**

La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la ciudad de Buenos Aires

**AUTOR:**  
Ana Pereyra

**DIRECTORA:**  
Inés Dussel

**FECHA:**  
Diciembre del 2007

## Resumen

La investigación que se presenta a continuación refiere a la relación de los estudiantes secundarios de las escuelas públicas porteñas con el pasado reciente de Argentina.

Las sociedades que transitaron por procesos políticos violentos como el ocurrido en Argentina en la década del 70 y en las que se emplearon desde el Estado procedimientos destinados a controlar la circulación de la información (desaparición de huellas, intimidación de la población a través del ejercicio del terror, uso de eufemismos -“desaparecidos”-, propaganda, etc.) tienen por delante el desafío de elaborar el pasado traumático y de extraer de él las enseñanzas que merezcan el trabajo en educación y en acción pública con el objeto de que *Nunca más* vuelvan a ocurrir hechos análogos a los vividos.

La elaboración del pasado es un proceso continuo de luchas por el sentido que da lugar a versiones emblemáticas de lo ocurrido factibles de ser asociadas a determinados grupos o actores sociales. Para que la memoria sirva a una causa –como el proyecto del *Nunca Más*- y no se limite a la reproducción del pasado debe transitar una transformación, transformación sin la cual no se sabe qué recordar ni cómo transmitir ese legado a las nuevas generaciones.

Con el objeto de contar con un diagnóstico sobre las representaciones de la dictadura militar entre estudiantes de 2do y 5to año y docentes de historia o de ciencias sociales de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires ubicadas en jurisdicciones socialmente heterogéneas se analizaron elaboraciones escritas referidas al período 1973-2003 destinadas a un supuesto adolescente extranjero que acaba de llegar el país y desconoce su pasado.

Entre los estudiantes, el examen cualitativo de estos datos textuales permitió diferenciar modalidades de vínculo con el pasado a partir de la combinación de dos ejes: la concepción de la temporalidad y la incidencia atribuida a la acción humana en la construcción del orden social. La heterogeneidad en las representaciones del pasado reciente entre los estudiantes secundarios se pudo validar a partir del establecimiento de

correspondencias entre esos modos de representarse el pasado y otros conocimientos y actitudes inherentes a la conciencia histórica – social que fueron relevados mediante un cuestionario semi - estructurado.

En dicho cuestionario también se midió el nivel de acuerdo de estudiantes y docentes de historia respecto a las narrativas emblemáticas sobre el pasado violento que tuvieron amplia difusión desde el golpe de Estado de 1976 a la actualidad: la de los propios militares, la de los organismos de derechos humanos, la de los gobiernos constitucionales post dictatoriales y la de los militantes. Pese a las dificultades de los estudiantes para comprender a partir de la lectura el sentido de versiones alternativas sobre los mismos hechos históricos, se observó que el relato de los organismos de derechos humanos era el más próximo a las representaciones de los estudiantes sobre lo acontecido en Argentina.

En el contexto de la transición democrática y con el objeto de promover el juicio a los militares por las violaciones a los derechos humanos, los organismos sostuvieron una versión del pasado que localizó el inicio del mal el día del golpe de Estado desdibujando las identidades y las trayectorias políticas de las víctimas. Esta representación del pasado se articula con la condena moral de la mayoría de los estudiantes a los militares por la represión ejercida durante la última dictadura. A la vez, al no ahondar sobre la conflictiva trama política y social que precedió al golpe se enlaza con el imaginario de los estudiantes que remite a una imagen homogénea de la sociedad, emplazada siempre del lado del bien, que ignoraba lo que estaba ocurriendo en el país y que, en consecuencia, no colaboró ni tuvo ninguna responsabilidad con la represión ejercida por las autoridades de facto.

Asimismo, se establecieron diferencias significativas entre el relato más frecuente de los estudiantes, ligado al discurso conmemorativo, y el de los docentes, más próximo al discurso histórico académico. El andamiaje del relato estudiantil remite al pensamiento maniqueo, a la sacralización y, consiguientemente, a la banalización. En cambio, los docentes comprenden el sentido del pasado y construyen interpretaciones en las que el conflicto y la confrontación conforman el motor del cambio y el núcleo de la explicación histórica.

Esta divergencia en las representaciones del pasado entre estudiantes y docentes en el marco de un contexto en que existe voluntad política para el tratamiento escolar del pasado reciente y en que los docentes sostienen un compromiso genuino con la conformación de la conciencia ciudadana de las nuevas generaciones coloca en un primer plano la cuestión de las dificultades o de la pedagogía de la transmisión.

Nuestra hipótesis es que la enseñanza escolar de la historia, signada por el propósito de constituir una identidad común a partir de un relato heroico protagonizado por los patriotas, ha dejado de lado el ponernos a nosotros mismos en cuestión, el trabajo a escala individual a partir del desencadenamiento de una reflexión sobre las propias acciones. La realización en el ámbito escolar de experiencias de socialización, diferentes a las que ocurren espontáneamente en la sociedad, permitirían: el reconocimiento del condicionamiento social de las propias acciones, la comprensión del comportamiento de los “otros”, la desnaturalización del orden social vigente, la comprensión del carácter híbrido inherente a toda identidad y la ruptura con el pensamiento maniqueo al hacer observable que el “nosotros” no es siempre la encarnación del bien y la de los “otros” la del mal.

Una formación basada en la autocomplacencia y en el conformismo, como la que recibimos la gran mayoría de los adultos, inmoviliza y silencia. La estabilidad y la calidad de la democracia así como el futuro del proyecto del *Nunca Más* dependerán de cómo sean los futuros ciudadanos. Con este estudio exploratorio acerca de la conciencia histórica y las actitudes políticas de los adolescentes se espera contribuir al debate sobre el “uso público de la historia” en la escuela y sobre el conflictivo proceso de construcción de la memoria colectiva y de una identidad común que desde el contexto actual se proyecte hacia la construcción de una sociedad más justa.

## Agradecimientos

Toda investigación consiste en un proceso de transformación de quien la realiza y de su objeto de estudio y aunque las exposiciones no siempre dan cuenta de los recorridos realizados, puedo identificar en este estudio las propias marcas biográficas.

Esta investigación se inicia en FLACSO, institución a la que llego en diciembre del 2001. En las reuniones iniciales de recepción de la primera cohorte de doctorandos existían dudas acerca de la viabilidad de un proyecto a largo plazo dada la crítica situación por la que atravesaba el país. Entre los primeros referentes que en su carácter de docentes e investigadores vinculados a FLACSO se presentaron ante los integrantes de esa primera cohorte estaba Inés Dussel. Casi en forma inmediata decidí que intentaría que fuera mi directora de mi tesis. Se trataba de un reencuentro ya que habíamos sido compañeras de estudio, por unos pocos años, durante mi breve incursión por la carrera de Ciencias de la Educación pero, aunque no nos habíamos visto en años, sabía –por sus textos- que resultaría muy fructífero emprender esta investigación contando con su dirección. Mi primer agradecimiento es hacia ella, por la confianza depositada en todo momento y porque efectivamente sus sugerencias y comentarios siempre apuntan al meollo de los problemas de conocimiento.

Aunque mi preocupación por la represión a la militancia política se inscribe en la historia de mi familia de origen, fueron las largas conversaciones con Andrés Ritacco, mi compañero de vida, las que me llevaron a centrar el estudio en la cuestión de la transmisión escolar. A él mi agradecimiento por haber abierto el horizonte al inscribir en el presente y en el futuro, las preocupaciones por lo que ya fue.

Fue en mi formación de grado, en la Carrera de Sociología de la UBA, donde la pregunta por las condiciones de posibilidad de la matanza en plena transición democrática fue central para la conformación de un programa de investigación (PICASO: Programa de Investigación sobre Cambio Social), uno de los primeros que luego de la dictadura se insertó en la apertura incipiente de un espacio académico como es el Instituto Gino

Germani. A quienes fueron mis pares en esa empresa: Edu, Gustavo, Leo, Edna, Jaime, Claudio, Marcelo, Verónica, Ricky... les agradezco por el recorrido realizado en forma conjunta y por las largas discusiones que nos ayudaron a todos a crecer. También a Lito Marín, el maestro y Director del PICASO, por haber compartido con los más jóvenes su peculiar articulación de las teorías de Marx y Piaget, por la transferencia del oficio de investigador social a partir de la observación, el registro y el análisis de las acciones y también porque en la dura conquista de la autonomía ratifiqué mi convicción de que otras formas de transmisión son posibles.

De mi paso por la Carrera de Sociología de la UBA, tengo un agradecimiento especial hacia Silvia Guemureman. Fue a partir de su amistad que pude retomar mi voz, hacer memoria y capitalizar la experiencia acumulada. También porque con su sentido práctico y sus agudas observaciones encuentra soluciones allí donde yo sólo veo cuestiones insolubles.

De mi paso por la maestría de Ciencias Políticas de la Fundación Banco Patricios, le debo un especial agradecimiento a Pepe Nun por haber diseñado una experiencia intelectual que no tuvo desperdicio y que nos permitió a un conjunto de jóvenes que no hicimos post grados fuera del país acceder a un corpus bibliográfico y conocer y conversar con referentes del ámbito intelectual y político nacional e internacional.

Las preocupaciones por las cuestiones vinculadas a la memoria de la represión las retomé con mi incorporación al programa del Social Science Research Council dirigido por Shevy Jelin. La experiencia de trabajar la memoria desde la historia con jóvenes historiadores, antropólogos, politólogos, psicólogos y periodistas modificó sustancialmente mi mirada sobre el tema. Mi agradecimiento hacia Shevy es especial en varios sentidos: porque el programa de estudios sobre memorias de la represión en el cono sur nos brindó la oportunidad de conocer a importantes referentes en el tema como Steve Stern, Carlos Iván de Gregori y Gerardo Caetano. Porque esa experiencia modificó mi aproximación a la cuestión y es un logro de Shevy mi incursión en las metodologías cualitativas y porque a través de ella conocí a Silvina Jensen, Federico Lorenz y Laura Mombello a quienes me une una amistad profunda y un intercambio intelectual fecundo.

Si con alguien tiene que ver esta tesis, es con Silvina Jensen, quien me ha ayudado indefinidamente en la comprensión de la historiografía y en el tratamiento historiográfico de la cuestión de la memoria. En las conversaciones con ella fuimos identificando las memorias emblemáticas de la represión en la Argentina y sus transformaciones en distintos escenarios en los que se hacían presente las luchas por el sentido del pasado. También muchas reflexiones y referencias sobre el tratamiento de la temporalidad por parte de los historiadores provienen de su propio recorrido como historiadora sobre estos temas. El agradecimiento es mayúsculo por la amistad, el compañerismo, el afecto y un largísimo etcétera.

También para Federico Lorenz, mi agradecimiento es especial porque muchas de sus ideas están presentes en esta tesis y por estar siempre disponible para pensar, leer y hacer comentarios aun cuando sus propias obligaciones lo tengan desbordado.

Desde ya que el agradecimiento es también hacia E.V.A porque más allá de nuestras individualidades, el todo es más que la suma de las partes.

Tal vez no convenga seguir sin antes mencionar a los docentes de historia y estudiantes secundarios de las escuelas públicas porteñas que pusieron su tiempo a mi disposición para la realización de esta investigación y en rigor, son ellos los principales destinatarios.

Ya en el ámbito del Doctorado en FLACSO, quiero agradecerle a Miriam Krieger porque el descubrimiento de los puntos de encuentro de nuestros estudios nos abrió el camino para entablar un diálogo cada vez más rico. A Silvia Finocchio por haberme guiado en mis primeros pasos en la incursión en sus temas de investigación. Y a Mario Carretero y a Tono Castorina porque sus aportes como docentes y sus investigaciones me ayudaron a pensar y repensar mis viejas preocupaciones.

A mis compañeros de trabajo del IIPE UNESCO Buenos Aires también les agradezco por la paciencia. Ya no los voy a agobiar más con mi tesis! Del ámbito del IIPE quiero agradecerle especialmente a Juan Carlos Tedesco cuya lectura del proyecto original de esta investigación –cuando era el Director del IIPE- llevó a la reformulación de la mayoría de las hipótesis iniciales. A Emilio Tenti, por su generosidad y su disponibilidad continua a pensar en voz alta sobre las preocupaciones intelectuales de todos y cada

uno. Y a Ignacio Hernaiz, quien me allanó el camino de acceso a las escuelas en la que realicé este estudio.

Finalmente, quiero agradecerles a mis viejos, a quienes les hacía mucha ilusión presenciar el momento en que me doctorara. Sus esfuerzos para que eso fuera y sus apoyos fueron siempre incondicionales. En memoria de ellos, entonces, esta tesis.

A María Isabel García, mi gratitud es más que especial. En primer lugar por su hijo, en segundo lugar porque retomó la posta de mis viejos para que siguiera adelante con el proyecto de terminar el doctorado y además, porque sus dotes de abuela me generaron las condiciones de posibilidad y la tranquilidad necesaria para poder escribir gran parte de esta tesis siendo la madre de un bebé de menos de un año.

Nuevamente, a Andrés Ritacco y a nuestro hijo Nicolás por ser los motores que le otorgan sentido a la vida y la brújula que señala el norte.



# ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN .....	11
1. El tema y el problema de esta investigación.....	11
2. Relevancia del tema.....	16
3. Objetivos .....	19
4. Hipótesis.....	20
5. Estado del arte .....	21
6. Metodología.....	26
7. Partitio .....	30
<b>PARTE 1: LA HISTORIA ENSEÑADA Y LAS MEMORIAS SOCIALES EN PUGNA .35</b>	
Capítulo 1. Los usos políticos de la historia y la conformación de la memoria - nación.36	
1.1. Memoria e historia o memorias e historias .....	36
1.2. La identidad nacional ante otras identidades colectivas .....	45
1.3. La identidad nacional en la historiografía argentina .....	50
Capítulo 2. La formación de la nacionalidad en la escuela.....	62
2.1 Discusiones en torno al concepto de nación: contractualistas y esencialistas.....	62
2.2 El forjamiento de la nación. Nacionalistas y cosmopolitas en la escuela (1880-1890).....	63
2.3. El centenario de la independencia: la necesidad de definir la nación frente a la “amenaza extranjera”.....	72
2.4. Educación, doctrina y peronismo (1945- 1955).....	78
Capítulo 3. Las luchas por la memoria de la dictadura en Argentina .....	86
3.1. El relato de los militares .....	87
3.2. El relato de los gobiernos constitucionales .....	92
3.3. El relato de los organismos de derechos humanos.....	97
3.4. El relato de los militantes .....	102
3.5. Historiografía y memoria: el caso de las “nuevas historias argentinas” .....	106
3.5.1. La <i>Nueva Historia Argentina</i> y la dictadura militar.....	107
3.5.2. La “Nueva Historia de la Nación Argentina” .....	113
Capítulo 4. La escuela y la memoria de la represión .....	119
4.1. El lugar de la escuela en el proyecto de la Dictadura .....	119
4.2. Las transformaciones en el currículum y en la organización institucional .....	121
4.3. La transmisión de la última dictadura militar en la escuela desde 1983 a la actualidad.....	127
<b>Parte 2. Adolescentes e historia del presente .....</b>	<b>147</b>
Capítulo 5. Los adolescentes cuentan el pasado reciente de Argentina.....	148
5.1. Rasgos comunes a la totalidad de los relatos .....	149
5.2. Los tipos de relatos elaborados por los estudiantes .....	154
5.2.1. Grupo 1: Una sociedad sin pasado o con un pasado idílico .....	156
5.2.2. Grupo 2: La cronología opaca el sentido de los hechos .....	161
5.2.3 Grupo 3: La emergencia de la crítica .....	170
Capítulo 6. Una aproximación semántica .....	196
Capítulo 7. Características sociales asociadas a la tipología .....	206
Capítulo 8. El posicionamiento frente a las memorias sociales emblemáticas .....	214
Capítulo 9. Las dimensiones de la conciencia histórica .....	229

9.1. Consideraciones técnico – metodológicas .....	229
9.2. Motivación histórica y socialización histórico política.....	230
9.3. Conocimiento cronológico y conceptos históricos políticos.....	239
9.3.1. El concepto de democracia .....	240
9.3.2. Los determinantes del cambio histórico.....	243
9.3.3. La historia como una línea en el tiempo .....	247
9.3.4. Legitimación de la riqueza económica.....	249
9.3.5. La crisis de autoridad.....	254
9.3.6. Valores importantes en la vida.....	257
9.3.7. Conocimientos cronológicos.....	259
9.4. Actitudes.....	263
<b>Capítulo 10. Los docentes de historia de los estudiantes entrevistados .....</b>	<b>272</b>
10.1 Las representaciones de los docentes sobre el pasado reciente de Argentina .....	272
10.2 El perfil social de los docentes entrevistados .....	287
10.3 La concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje.....	290
10.4 La enseñanza de la historia argentina .....	295
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>327</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>359</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>369</b>

# Introducción

## 1. El tema y el problema de esta investigación

En la medida en que este estudio atiende a la relación que los estudiantes secundarios tienen con el pasado reciente de Argentina, se inscribe en el amplio campo temático de la sociología del conocimiento. Sin embargo, mientras el énfasis de esta corriente disciplinaria sistematizada por Karl Mannheim en la Alemania de la década de 1930, estuvo en señalar la incidencia de los procesos sociales en la construcción del conocimiento, particularmente de las relaciones de poder entre las clases sociales, aquí interesa distanciarse tanto de una concepción del individuo como un ser aislado “en la que su propio ‘yo’, su auténtico ‘yo’ es algo encerrado en el ‘interior’, separado de todos los demás hombres y cosas” (Elías, 1987) como de una concepción de lo social –de la que la sociología del conocimiento no está exenta- como una totalidad que se impone en forma externa a los individuos. En forma embrionaria esta investigación se inscribe en un campo disciplinario delineado por el pensamiento de autores como Norbert Elías, Pierre Bourdieu o Bernard Lahire según el cual el objeto de la sociología es la articulación entre los aspectos individuales y sociales y por lo tanto lo social es una composición, un entramado de la remisión mutua de los seres humanos “orientados recíprocamente y mutuamente dependientes.” (Elías, 1987)

Este estudio exploratorio sobre la presencia de la dictadura militar en la conciencia histórica de los adolescentes remite por un lado, a establecer cuáles han sido los trabajos de la memoria y de la historia respecto al pasado violento y cómo estos trabajos de la memoria y de la historia circularon en el ámbito escolar o, dicho en otros términos, qué uso se le ha dado a los trabajos de la memoria o de la historia reciente en la escuela. Pero, por otra parte, interesa captar qué resignificaciones y apropiaciones del pasado hicieron los estudiantes de ese legado, en qué medida lograron transformarlo en algo que a ellos les haga sentido.

El proceso de elaboración del pasado en sociedades que transitaron períodos signados por la violencia política como el ocurrido en Argentina en la década del 70 y en las que se emplearon desde el Estado procedimientos destinados a controlar la circulación de la información (desaparición de huellas, intimidación de la población a través del ejercicio del terror, uso de eufemismos -“desaparecidos”-, propaganda, etc.) es un desafío complejo y que compromete varias etapas desde el establecimiento de los hechos, pasando por la construcción del sentido hasta la puesta en servicio del pasado en función de un proyecto de sociedad.

La enseñanza escolar de la historia tiene un papel estratégico en la formación de la conciencia histórica porque toda interpretación sobre los acontecimientos actuales depende de alguna representación de lo que ocurrió en el pasado, que es –en definitiva- lo que da sentido al presente. Si bien la historia argentina reciente forma parte del curriculum existen una serie de obstáculos para su tratamiento.

Por un lado, el saber histórico generalmente no se traduce en una versión unívoca del pasado. Una peculiaridad del pasado reciente en comparación con el pasado lejano, es la posibilidad de recurrir a los testimonios orales, a las memorias individuales de quienes han vivido personalmente los hechos que signaron la historia reciente. En la medida en que ese pasado tuvo un carácter traumático, se producen innumerables silencios y las voces son necesariamente plurales incluso entre quienes conformaban agrupamientos homogéneos en el pasado. En el caso argentino, la recurrencia de la escuela a los testimonios de las víctimas para tratar el tema del pasado violento se cristalizó en torno al episodio conocido como “La noche de los lápices”<sup>1</sup>. Sin embargo, esta posibilidad de recurrir a los testimonios no puede suplir el trabajo de los docentes de historia cuya

---

<sup>1</sup> Se trata de un operativo llevado a cabo en la ciudad de La Plata entre el 9 y 21 de septiembre de 1976 en el que una banda de encapuchados secuestró a un grupo de adolescentes, militantes de distintos colegios de esa ciudad. La mayoría de ellos continúan desaparecidos, pero hubo cuatro sobrevivientes. En los años iniciales de la democracia, fue a través de uno de ellos: Pablo Díaz, que el relato de ese episodio represivo tomó estado público.

responsabilidad es crear las condiciones para que los estudiantes comprendan el sentido de esos hechos.<sup>2</sup>

Los historiadores consideran que “...todavía no se escribió la historia de los años ‘70” (Romero, L. A. y Chiaramonte, J. C., Clarín, 08/06/1997), no en el sentido de la versión final, sino destacando que la comunidad de historiadores no ha realizado investigaciones confluyentes sobre el qué, el por qué y las condiciones de posibilidad de lo que ocurrió. Las obras de divulgación histórica que se comienzan a editar desde fines de la década del 90 (*La Nueva Historia de la Nación Argentina* producida por la *Academia Nacional de la Historia*, 1997- y *La Nueva Historia Argentina* de Editorial Sudamericana, 2005) constituyen una ilustración de esta afirmación. Asimismo, existen un conjunto de investigaciones “históricas” que no proponen interpretaciones globales que justifiquen la selección, ordenamiento y el sentido de los hechos. Muchos de los avances de investigación provienen de otras disciplinas sociales como las ciencias políticas, preocupadas por los cambios sociales e institucionales que supuso la democratización y la sociología económica, orientada a explicar la transformación de la estructura social a partir del modelo económico implementado por la dictadura militar. Además, la investigación sobre los ‘70 no es favorecida por las instituciones dedicadas a la historia las que, generalmente, invocan la falta de distancia temporal suficiente en lugar de localizar el problema en los riesgos de transferencia por parte del investigador inherentes a todas las disciplinas sociales. (Franco, M. & Levín F. 2007)

Por otra parte, desde la contemporaneidad de la dictadura militar hasta la actualidad, un conjunto de narrativas públicas se han disputado la

---

<sup>2</sup> Resultan elocuentes en este sentido las reflexiones de Emilce Moler, otra de las sobrevivientes de “La noche de los lápices”. En referencia al diálogo con los alumnos en las escuelas, Emilce Moler –profesora de Matemática, master en Epistemología y doctora en Bioingeniería- dice: “Me he sentido muy mal en muchos lugares porque no saben *nada*. Allí no me necesitan a mí, necesitan aun profesor de Historia. Cuando ese proceso esté maduro, ahí sí. Es otra cosa cuando voy a lugares donde trabajaron el tema, las preguntas son distintas y entonces sí empieza a tener sentido mi presencia. (...) Yo tuve que leer mucho para poder dar respuestas, debo estar formada para poder transmitir. Haber vivido esa historia no me habilita para hacerlo automáticamente. El testimonio de una sobreviviente tendría que ser una cosa muy acotada, para testimoniar que sucedió así, para que no queden dudas. Pero no deberíamos ser nosotros quienes nos ocupemos de la pedagogía de la transmisión de la memoria...” Entrevista realizada por Inés Tenewicki e Inés Dussel. El monitor de la educación. Nro 14. 5ta época. Septiembre / Octubre de 2007.

hegemonía de la memoria colectiva. La “guerra contra la subversión” fue la conceptualización dominante en la narrativa en clave militar hegemónica durante el período 1976-1983. Los “desaparecidos” y “las violaciones a los derechos humanos por parte del Estado terrorista” fueron los ejes en torno a los cuales se articuló la memoria del horror durante el período 1983-1989. Los gobiernos constitucionales postdictatoriales apelaron con frecuencia a una de las versiones de la memoria del horror: la “teoría de los dos demonios”. El fin de los levantamientos militares orientados a obstaculizar la acción de la justicia civil promovida por el gobierno de Alfonsín y el copamiento de la guarnición militar de la Tablada por un grupo de izquierda que pretendía evitar un supuesto golpe de Estado inicia un período de aletargamiento de la memoria que se prolonga hasta 1995. Desde entonces las “confesiones” y autocríticas de los militares y la iglesia dieron curso a nuevas propuestas de reconciliación nacional y a la aparición de narrativas de la militancia revolucionaria de los ’70 que rescatan la noción de combatiente o revolucionario en contraste con la imagen de víctimas – inocentes o culpables- con que fueron investidas en la memoria del horror. Recién en el año 2004 se inició un profundo debate sobre las muertes causadas por las organizaciones armadas del campo popular, aunque su circulación estuvo restringida a círculos de militantes y de profesionales de las disciplinas sociales.

La mayoría de los docentes no conoce más que parcialmente estos materiales bibliográficos ni cuenta con una formación que le permita resolver el dilema de qué transmitir del pasado reciente de Argentina y cómo hacerlo. La enseñanza de la historia argentina reciente requeriría de “una profunda actualización disciplinar y didáctica” (Alonso, M. E. 1995) por lo que la disposición ministerial de que se enseñe la historia reciente (en la reforma educativa y en la actual Ley Federal de Educación) expresa más una voluntad política que la implementación de dispositivos que favorezcan su puesta en práctica.

¿Cómo se construyó la relación que los adolescentes tienen con el pasado reciente de Argentina? ¿Cómo incide el hecho de que existan en el presente históricas luchas políticas por el sentido del pasado reciente en su transmisión escolar? En la transmisión del pasado reciente de Argentina a

las nuevas generaciones, ¿la escuela es un vehículo más de los discursos conmemorativos o se han construido experiencias de socialización originales que se ubican en la anticipación del futuro? ¿En qué medida “la memoria” sobre la represión se ha transformado de manera tal que pueda ser puesta al servicio de una causa como la del *Nunca Más*?

La invasión del espacio público por la memoria y la proliferación de conmemoraciones conducen a un proceso de reificación del pasado “al hacer de la memoria un objeto de consumo, estetizado, neutralizado y rentable” (Traverso, E. 2007). El objeto de este estudio es la conciencia histórica de los adolescentes, ocuparse de ella es un modo de eludir uno de los efectos buscados por la “memory industry”, el de memorializar para neutralizar, y supone una concepción de la memoria como reserva de sentido de cuya elaboración continua se derivan recursos emancipatorios y de la historia como una actividad que no es prerrogativa ni invención del historiador sino una forma social de conocimiento (Sazbón, J. 2002) cuya transmisión debe ser estudiada como tal.

Centrándose en la construcción de la relación de los estudiantes secundarios con la historia reciente de Argentina, el recorrido realizado en esta investigación permitió abordar los siguientes interrogantes: ¿Qué percepciones sobre el pasado reciente tienen los adolescentes de 2do y 5to año de las escuelas públicas porteñas? ¿Cómo periodizan el pasado reciente y qué conceptualizaciones emplean para referirse a esos períodos? ¿A partir de qué marcos de referencia y principios dan sentido al pasado? ¿Cómo relatan lo que ocurrió? ¿A qué lo atribuyen? ¿Cómo explican que haya sido posible que ocurriera? ¿A qué estructuras apelan para explicar y legitimar sus decisiones ante dilemas del presente histórico? ¿Qué grado de aceptación o rechazo tienen entre los adolescentes las distintas narrativas emblemáticas sobre el pasado reciente?

Los docentes, en particular los de historia o formación cívica, son los transmisores del relato escolar sobre la historia del país. Si bien, no constituyen el objeto de esta investigación, resultaba relevante conocer sus percepciones sobre el pasado reciente y sus posicionamientos ante las distintas narrativas públicas. Nos preguntábamos además cómo incidirían esas percepciones y esos posicionamientos en la enseñanza de la historia

reciente, a cuáles de los recursos didácticos disponibles recurrirían y qué actividades propondrían los docentes en función de su ideario. En definitiva, interesaba conocer en qué medida estas prácticas contribuían al propósito que “los alumnos puedan explicar y comprender la realidad social”

## **2. Relevancia del tema**

Los crímenes del siglo XX, las guerras justificadas en supuestas incompatibilidades culturales con las que se inauguró el siglo XXI así como la represión en la Argentina durante la última dictadura militar requieren de un cambio en la formación escolar de una ética ciudadana.

La enseñanza de la historia y en particular de la historia argentina reciente forma parte de las preocupaciones de especialistas de distintas disciplinas. Esto ha dado lugar a cambios en el curriculum prescripto y a la renovación de la oferta editorial. Sin embargo, son escasos los avances realizados respecto a lo que constituye el punto de partida: qué conocen los adolescentes respecto a ese pasado, cómo resignifican los relatos que reciben y cómo se posicionan ante los dilemas del presente en función de sus interpretaciones del pasado.

Contar con un primer diagnóstico –aunque circunscripto a un área geográfica peculiar en el contexto nacional como es la Ciudad de Buenos Aires- permite tener indicios claves tanto para evaluar los resultados alcanzados a partir de los cambios curriculares propuestos como para diseñar dispositivos didácticos adecuados a aquello que se desea transmitir, dispositivos cuya posibilidad de ser puestos en práctica supone trabajar en la formación de los docentes.

Una manera habitual de llevar adelante el deber de recordar el pasado en las escuelas consiste en la realización de conmemoraciones en fechas establecidas oficialmente para ese fin en el calendario escolar: el 24 de marzo –el día del golpe de Estado- y el 16 de septiembre –“la noche de los lápices”. La mayoría de las veces, estas conmemoraciones se ritualizan de manera que el sentido de las mismas es confirmar en el pasado la imagen negativa de los militares y la imagen positiva de la sociedad que fue víctima



de la represión. Este tipo de uso político de la memoria es el que resulta poco útil a la educación ya que para evitar que el pasado se repita no es suficiente con recitarlo ni con reproducir imágenes o íconos de él.

Si bien es cierto que este tipo de conmemoración genera una masa crítica favorable a que los crímenes cometidos durante la última dictadura militar no queden impunes, el *Nunca Más* como proyecto social<sup>3</sup>, trasciende la cuestión de la impunidad. Para decirlo en forma directa, el castigo a los culpables de la represión, es fundamental desde el punto de vista de la dignidad; sin embargo –como lo señala Arendt- nunca el castigo ha tenido eficacia en la inhibición de los crímenes. Una vez que un crimen específico ha aparecido por primera vez, su reaparición es más probable que su emergencia inicial. Si el castigo tiene algún sentido es el de defender el honor o la autoridad moral de aquel que fue herido por la ofensa. Además, aquellos a quienes se juzga por los crímenes más aberrantes son seres normales, ‘buenos padres de familia’ que ‘por la pensión, por el seguro de vida, por la seguridad de su mujer y de sus hijos estaban totalmente dispuestos a sacrificar su conciencia, su honor y su dignidad humana’. (Arendt, H. 1994)

La viabilidad de un proyecto como el del *Nunca Más* supone una ruptura con una visión de la democracia en clave meramente formal e institucional ya que ésta se vincula directamente con gestiones sociales y políticas burocráticas en las que las formas de participación ciudadana tienden a disolverse. En gran medida, la concentración de la enseñanza de la

---

<sup>3</sup> “Nunca más” fue la frase seleccionada por el fiscal Julio César Strassera para finalizar la acusación contra los miembros de las cúpulas militares que dirigieron el país entre 1976 y 1983 en el juicio que se les inició el 22 de abril de 1985. La frase textual fue: “Enseñar a leer, dar catequesis, pedir la instauración del boleto escolar o atender un dispensario, podían ser acciones peligrosas. Todo acto de solidaridad era sospechado de subversivo. (...) Señores jueces: quiero renunciar expresamente a toda pretensión de originalidad para cerrar esta requisitoria. Quiero utilizar una frase que no me pertenece, porque pertenece ya a todo el pueblo argentino. Señores jueces: ‘Nunca más’” (Diario del Juicio, Editorial Perfil, Buenos Aires, 1995). En el marco de esta presentación entendemos al *Nunca más* como proyecto ya que asumimos la necesidad de un trabajo desde la educación para que hechos inhumanos y aberrantes –como los ocurridos durante la última dictadura militar- no se reiteren. En este sentido, la construcción de hombres y mujeres sensibles y capaces de reaccionar ante aquellos aspectos inhumanos del orden social es un desafío y no un supuesto que pueda considerarse consolidado para la construcción de un modelo de sociedad.

historia y de las ciencias sociales en el forjamiento de una identidad común en base a la idea de nación contribuyó indirectamente a la difusión de una cosmovisión que redujo lo público al Estado con lo cual la democracia política se vio desvirtuada. La historia enseñada contribuyó indirectamente, a la difusión de una representación de los políticos como únicos responsables de los destinos colectivos (centrando su relato en las acciones de los “héroes” y los “patriotas”) y de una sociedad civil pasiva integrada por consumidores de bienes materiales y simbólicos -cuya producción nunca se somete a crítica- sujeta a las vicisitudes de los atributos personales de sus líderes.

Educar en la memoria, supone precisamente ponernos en cuestión a nosotros mismos, los ciudadanos “normales”<sup>4</sup>, lo que implica no solo estar dispuesto a que el pasado sufra transformaciones para poder ser transmitido, sino también a asumir que nadie es dueño de lo que enseña y que los usos posibles de esas enseñanzas no están en nuestras manos. Una ilustración del tipo de transformación necesaria refiere a una de las representaciones más consolidadas del pasado dictatorial: el desconocimiento de la sociedad respecto a la represión ejercida por los militares. Esta representación que absolvía a la sociedad de mayores responsabilidades sobre lo ocurrido fue ampliamente difundida y obtura la posibilidad de reconocer las múltiples formas de colaboración de la sociedad con el obrar del gobierno de facto. Respecto a los usos posibles de la enseñanza escolar del pasado reciente, en esta investigación se asume que la transmisión se habrá logrado si en situaciones de amenaza en las que la mayoría de nuestros predecesores veían un único camino de acción posible (como el silencio o la obediencia), las nuevas generaciones cuenten con los recursos psíquicos (emocionales e intelectuales) para inventar diversos cursos posibles de acción que impidan el autoritarismo y eviten la consecución de nuevas matanzas.

---

<sup>4</sup> Aquellos que en la literatura concentracionaria fueron denominados “bystanders” – espectadores- para diferenciarlos tanto de las víctimas directas como de los perpetradores.

### **3. Objetivos**

Los objetivos generales de este estudio son explorar la presencia de la dictadura y la represión en la conciencia histórica de los adolescentes e indagar el papel de la escuela en las visiones del pasado sostenidas por los estudiantes secundarios.

En términos específicos, esta investigación se propone determinar heterogeneidades en la relación de los adolescentes con el pasado reciente de Argentina y establecer los criterios de diferenciación.

A su vez, resulta relevante conocer el nivel de aceptación o rechazo de los estudiantes respecto a las narrativas emblemáticas del pasado reciente de Argentina, narrativas que circularon con frecuencias diferentes en el entramado social e ideológico político de la sociedad porteña.

El estudio se propone también establecer correspondencias entre las diferencias en las concepciones del pasado reciente sostenidas por los estudiantes y otras dimensiones constitutivas de la conciencia histórica tales como los conocimientos referidos a otros períodos, las motivaciones de los estudiantes para el estudio de la historia y las actitudes basadas en la reflexión histórica.

Como se señaló precedentemente, si bien los docentes de historia o ciencias sociales no constituyen el objeto de esta investigación, resultaba relevante, en función de nuestro objeto, analizar las correspondencias o distancias entre las percepciones del pasado sustentadas por los docentes y las registradas entre los estudiantes de sus cursos.

Más allá de conocer las visiones del pasado sostenidas por los docentes nos propusimos determinar las modalidades más frecuentes de enseñanza escolar del pasado reciente de Argentina ya que el contenido en cuestión se prestaba particularmente para poner en foco las relaciones de autoridad culturales y pedagógicas.

## 4. Hipótesis

Una primera hipótesis que nos interesa contrastar es que las percepciones sobre el pasado reciente de Argentina no son homogéneas. Es posible establecer gradaciones entre ellas a partir de la combinación de dos criterios: la concepción de la temporalidad y la incidencia atribuida a la acción humana en el orden social y en sus posibilidades de transformación.

En segundo lugar, se muestra en este estudio que la forma de conciencia histórica predominante entre los estudiantes secundarios porteños es una visión crítica que repudia la dictadura por las violaciones a los derechos humanos pero que ignora tanto las causas del golpe militar como las consecuencias que el mismo tuvo para nuestro país. Se trata de una forma de conciencia histórica que arrastra de la historia enseñada el valioso esfuerzo por construir una identidad única al precio de concebir a la sociedad como una totalidad homogénea ubicada siempre del lado del bien y sujeta a las vicisitudes de los políticos que pueden resultar héroes o malvados.

En tercer lugar, se sostiene que la narrativa emblemática del pasado más próxima a la percepción de los estudiantes es la de los organismos de derechos humanos. Se trata de una versión que localiza el inicio del mal el día del golpe de Estado con el propósito de evitar las referencias a las identidades políticas de las víctimas. Desde esta perspectiva, las víctimas de la represión dictatorial fueron seleccionadas en forma aleatoria, o por su pertenencia a un grupo étnico. De esta manera, los estudiantes porteños no adhieren a la difundida teoría de los dos demonios (los “guerrilleros” y los “militares”), sino que para ellos el demonio fue sólo uno: los militares que reprimieron sin distinción a la población civil por lo que merecen ser juzgados y castigados penalmente.

Asimismo, este estudio permitió establecer diferencias cualitativas entre las representaciones sobre el pasado sostenidas por los estudiantes y las sustentadas por sus docentes. Mientras la visión del pasado de los estudiantes presenta analogías con los discursos conmemorativos cuya función consiste en generar cohesión a partir de reafirmar la visión positiva

de “nosotros” (la sociedad argentina) y la visión negativa de los “otros” (los militares), los docentes proponen interpretaciones y relatos mucho más cercanos al discurso de los historiadores y se autoperciben como agentes del cambio social.

Por último se ha observado que la modalidad más frecuente de enseñanza escolar de la historia es tradicional y consiste en exposiciones orales por parte del docente con el objeto de que los estudiantes conozcan los principales hechos históricos. Esta modalidad de enseñanza de la historia no parte de la reflexión sobre la propia acción ni hace referencia a ella. En consecuencia, la imposibilidad de autopercibir el condicionamiento social de nuestras acciones dificulta la posibilidad de comprender el comportamiento social en otras épocas o en culturas diferentes y conduce a un anacronismo o a un socio-centrismo a partir de la naturalización de las normas sociales vigentes. En relación a la enseñanza escolar del pasado reciente de Argentina, aun cuando el mensaje escolar sea el “políticamente correcto”, esta modalidad de enseñanza no logra alterar significativamente las percepciones de los estudiantes sobre el pasado y por lo tanto sus orientaciones hacia el futuro.

## **5. Estado del arte**

Existe una profusa bibliografía sobre las relaciones entre historia y memoria. Las deliberaciones dieron lugar a la emergencia de un campo disciplinario en construcción: la historia del tiempo presente. Las producciones de este nuevo campo disciplinario prestan particular atención a los desafíos historiográficos peculiares con los que se enfrentan: la relación con las memorias sociales en pugna, los testimonios provenientes de agrupamientos diversos existentes en el pasado y la existencia de una demanda social por el pronunciamiento de los historiadores sobre ciertos hechos históricos. La producción bibliográfica sobre la relación entre memoria y educación es menor y resulta aun más escasa la referida a la cuestión de la conciencia histórica de las nuevas generaciones.

Los estudios sobre memoria y educación destinados a dilucidar los usos de la historia en la escuela se han concentrado en general en el análisis de los textos escolares. Por ejemplo, cabe mencionar, los trabajos realizados por el Instituto Georg-Eckert comparando los libros de texto empleados en las dos Alemanias antes de la caída del muro y en la Alemania actual. En EEUU se han desarrollado estudios comparados sobre los efectos de libros de texto organizados conceptual y temáticamente (Crawford, D. & Carnine, D. 2000) y en Israel se ha prestado especial atención a la presentación del conflicto árabe israelí en los textos de historia. (Podeh, E., 2001) En España se gestó a comienzos de los años 90 un ambicioso proyecto de estudio de los manuales escolares en la Universidad Nacional de educación a Distancia (UNED) que se concretó en 1992 con la denominación de Proyecto MANES, al que se sumaron luego otras universidades españolas y posteriormente de otros países. Ocho universidades argentinas participaron de esa investigación (Cuyo, Luján, Comahue, La Pampa, La Plata, Nordeste, Buenos Aires y Entre Ríos).

Los trabajos de Cecilia Braslavsky (1992 – 1993), Alicia Entel (1983), e Hilda Sabato (1992) entre otros se ocupan de los modos en que la historia argentina se presenta en los libros de texto. Estos trabajos concuerdan en señalar que en los libros de texto se incluye información desordenada y aparentemente elegida en forma arbitraria, muchas veces sin que haya una narración o argumentación que le de sentido a esa información. La función de las fuentes en los textos es o bien decorativa (textos institucionalistas) o ilustrativa (textos enciclopedistas) en lugar de complementar las interpretaciones facilitando la captación de las articulaciones sociales que hacen inteligibles los fenómenos históricos. Concuerdan también en que el estudio de los libros de texto aborde su contexto de producción y utilización y en la necesidad de que llegue a la escuela más de la producción historiográfica.

En esta línea, el libro de Luis Alberto Romero: *La Argentina en la escuela* publicado en el año 2004 se concentra en los cambios en las ideas de nación transmitidas a través de los libros de los texto escolares desde la década de 1940 a la actualidad. A partir de su estudio, Romero concluye que en los libros de texto, la nación funciona como sujeto protagónico y

principio último explicativo de todo devenir histórico. Para compatibilizar esta visión esencialista con una narración que asuma una perspectiva cronológica, en la estructura del relato vuelven a aparecer distintos momentos fundacionales (como la llegada de los españoles, su organización administrativa: el virreinato, las invasiones inglesas, la crisis revolucionaria y la independencia, las luchas entre federales y unitarios, la organización del Estado) de una entidad que, de todos modos, ya existía completa desde siempre. (Romero, 2004)

La preocupación por la enseñanza de la historia dio origen tanto a textos dirigidos a los docentes como a la renovación de la oferta editorial de textos para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Antes de la reforma, la presencia del pasado reciente en los manuales resultaba marginal y se enmarcaba en una historia política - institucional clásica, o sea una historia política desde la óptica de los gobiernos. Con la aprobación de los C.B.C para la E.G.B, los nuevos textos enfatizan más la historia reciente, incorporan nuevos autores en su mayoría jóvenes, los autores individuales son reemplazados por equipos y se publican compendios dedicados exclusivamente a la historia argentina que presentan abundantes testimonios, gráficos, fuentes escritas y trabajos prácticos.

En relación al tema de la última dictadura militar caben mencionar los siguientes textos escolares: *Entre dictaduras y democracias* (Bertoni, L.; Romero. L. A.; Montes G., 1992); *El golpe y los chicos* (Montes, G.,1996); *Haciendo memoria en el país del Nunca Más* (Dussel, I.; Finocchio, S.; Gojman, S. ,1997), *La dictadura (1976 – 1983) Testimonios y documentos* (Caraballo, L; Charlier, N y Garulli, L., 1998), los Dossier Educación y memoria que acompañan cada número de la Revista Puentes (2000 – 2002) y los Apuntes y Actividades para el nivel inicial y medio del Gobierno de la Ciudad en relación al 24 de marzo –día de la memoria- (2001).

A su vez, el libro *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocido* (Compilado por Sergio Guelerman, 2001); examina la historia reciente con la convicción de que sin ese examen no hay futuro que valga la pena para nuestra sociedad que se ha caracterizado hasta ahora, por una profunda desarticulación entre leyes y prácticas reales; de

manera que en ella la legalidad es una utopía, en lugar de ser una descripción de lo que ocurre.

Un aporte que merece destacarse aunque no se trata de un texto escrito para ser empleado en las aulas es el tomo referido a *Educación y memoria* de la colección Memorias de la represión dirigida por Elizabeth Jelin. En dicho tomo se presentan estudios realizados por historiadores, sociólogos y antropólogos sobre experiencias educativas relativas a la elaboración del pasado reciente en Argentina y otros países de la región: Perú, Chile, Uruguay y Brasil. (Jelin, E & Lorenz, F. comps, 2004)

Más allá del análisis crítico de los textos escolares y de la producción de textos para docentes y alumnos referidos al pasado reciente, las investigaciones sobre la formación de la conciencia histórica y la enseñanza de la historia han sido escasas, en particular en nuestro país.

La investigación más importante fue iniciada por el especialista en didáctica de la historia Bodo von Borries en Alemania. Consistió en una encuesta, encargada por el Ministerio Federal de Educación y Ciencia, llevada a cabo entre los años 1990 y 1992. Fueron encuestados unos 6.500 alumnos de sexto, noveno, undécimo y duodécimo año y casi 300 docentes. El estudio reveló la presencia de los crímenes del nazismo en la conciencia de la gran mayoría de los alumnos y que merecían juicios negativos. También mostró que no existían diferencias significativas entre la parte occidental y la oriental refutando la tesis de la mayor inclinación al neonazismo por parte de los jóvenes de Alemania Oriental. Otro de los resultados fue que las diferencias comprobables en cuanto a conocimientos y actitudes se debían a los diferentes tipos de escuela y, en menor medida, a diferencias de género. Además, se demostró que el conocimiento de los hechos históricos prácticamente no incide en la orientación política de los jóvenes. En cambio sí tienen incidencia las improntas socioculturales y las tradiciones transmitidas por el entorno personal de los alumnos como por ejemplo, una educación familiar que privilegia el conformismo y la obediencia. Se encontraron diferencias significativas entre los docentes del este y el oeste con respecto a la didáctica de la historia y la ideología historiográfica. En la zona oriental de Alemania, entre los educadores predominaba el tradicionalismo, el nacionalismo y la autoridad del docente.



La mayoría se atenía a los contenidos del programa y los libros de texto; en cambio, los educadores de la parte occidental privilegiaban los enfoques tendientes a resolver problemas.

Estos estudios se prolongaron en un proyecto de investigación empírica sobre la conciencia histórica y las actitudes políticas de los adolescentes denominado *Youth and History*, coordinado por Magne Angvik en Noruega y Bodo von Borries en Alemania y desarrollado por un grupo de treinta investigadores de los veintisiete países participantes pertenecientes a distintas disciplinas académicas. La metodología de trabajo del proyecto también fue la realización de una encuesta empleando un cuestionario estandarizado aplicado a 32.000 estudiantes y otro cuestionario que fue aplicado a 1.250 profesores. El trabajo de campo se desarrolló entre 1994 y 1995 y en 1997 se publicó la descripción y el análisis en dos volúmenes acompañados por un CD-ROM con las bases de datos de estudiantes y docentes. La operacionalización de la noción de conciencia histórica se tradujo en un cuestionario bastante extenso -casi 50 preguntas- en el que se indagaba el interés de los alumnos en la historia, en sus distintas fuentes, y en los modos en que esta era transmitida en la escuela; sus opiniones sobre los principios explicativos de los procesos históricos; sus interpretaciones a través de asociaciones con procesos históricos tales como la Edad Media, la colonización, la revolución industrial, el nazismo, los cambios en Europa Oriental desde 1985; sus concepciones del tiempo histórico; sus percepciones del futuro del país y personales y sus posicionamientos hipotéticos frente a dilemas del pasado, del presente y del futuro histórico. Esta investigación aportó información trascendental sobre los resultados de la educación histórica en los países participantes. Mientras en las currículas se asume que la enseñanza de la historia contribuye al desarrollo de actitudes democráticas, el interés de los jóvenes por la política y el desarrollo de la democracia resultó débil, excepto en países como Grecia, Turquía, Lituania y Rusia. Se comprobó el escaso uso que los docentes hacen en la mayoría de los países de metodologías innovadoras como videos, films, grabaciones, fuentes gráficas, visitas a museos y sitios históricos, etc. Se observó además, que la mayoría de los adolescentes confían en la correcta representación del pasado que tienen los docentes y

los evalúan positivamente, pese a que los cursos sustancialmente consisten en relatos o clases magistrales.

En Argentina, Marcelo Mariño (1999) ha trabajado sobre la formación de la conciencia histórica de los jóvenes a través de las versiones de la historia que los interpelan tanto en la escuela como en otros ámbitos de la vida social. Su trabajo se concentró en jóvenes estudiantes secundarios de ambos sexos cuyas edades oscilaban entre los 16 y los 21 años y que estaban cursando el último año de la enseñanza media. Mediante la combinación de técnicas cuantitativas (encuestas) y cualitativas (entrevistas) en dos establecimientos públicos, uno de capital y otro del conurbano, este trabajo explora cuestiones tales como el interés por la política que tienen los jóvenes, la confianza que le otorgan a diversas fuentes históricas, y la filiación de las versiones del pasado que alimentan la conciencia histórica de los jóvenes. Algunas de sus conclusiones preliminares constituyen hipótesis de esta investigación, en particular el hecho de que los jóvenes no pueden comprender cómo fue posible la última dictadura militar por la carencia de explicaciones al respecto en las versiones o narrativas públicas en circulación. Según Mariño, la escuela ejerció un “pedagogismo que reconstruyó el pasado clausurando la compleja trama política y social de aquellos años y que induce a una aceptación acrítica de la democracia.” (Mariño, M. 1999)

## **6. Metodología**

Esta investigación se llevó a cabo en varias etapas. La primera de ellas consistió en la construcción de los instrumentos de registro a emplear en el trabajo de campo. La segunda, en la selección de la muestra y la aplicación de los instrumentos a la población objetivo y finalmente, en el análisis e interpretación de los datos relevados haciendo uso tanto de métodos cualitativos como cuantitativos.

Los cuestionarios semiestructurados aplicados a estudiantes y docentes constaban de cuatro partes. (Ver Anexo) En la primera parte del cuestionario se solicitaba un relato sobre lo ocurrido en Argentina en los

últimos treinta años dirigido a un amigo extranjero que “no sabe nada” de este país. En el caso de los docentes, el supuesto destinatario del mensaje era el hijo de unos amigos extranjeros. Como guía para la producción de estas narraciones escritas se propuso a los estudiantes tomar en consideración algunas pautas: “Qué períodos se pueden establecer desde 1973 a la actualidad? ¿Cómo llamarías a esos períodos? ¿Qué hechos significativos asociás con cada uno de ellos?” A su vez, con el propósito de romper el “terror a la hoja en blanco”, en el cuestionario aplicado a los estudiantes la respuesta estaba encabezada por una leyenda que decía: “Si tuviera que contarle a un amigo extranjero lo que ocurrió en la Argentina en las últimas tres décadas le contaría que...”

En la segunda parte del cuestionario dirigido a los estudiantes se incluyeron una serie de preguntas referidas a su relación con la historia. Esta parte tomó como fuente la operacionalización del concepto de conciencia histórica propuesto en el estudio *Youth and History*. Se incluyeron preguntas destinadas a captar la motivación de los estudiantes para el estudio de la historia, los conocimientos históricos (conceptuales y cronológicos) y las actitudes ante dilemas del presente que comprometían una reflexión histórica. En el cuestionario de los docentes, varias preguntas estaban referidas a su trayectoria y a sus orientaciones pedagógicas, aunque había un grupo de preguntas comunes con el cuestionario dirigido a los estudiantes.

La tercera parte incluía una breve presentación de las cuatro narrativas emblemáticas sobre el pasado violento que se fueron delineando entre el golpe militar de 1976 y la actualidad: la de los militares, la de los organismos de derechos humanos, la de los gobiernos constitucionales post - dictatoriales y la de los militantes. La reconstrucción de las mismas supuso un arduo proceso de reducción de dimensiones que conllevó a la articulación de un conjunto de proposiciones inherentes a la lógica de cada narración y contrastantes con los demás relatos públicos. Las versiones empleadas en el cuestionario a estudiantes y a profesores diferían en cuanto a su extensión. Ante estos relatos se solicitaba a los entrevistados por un lado, su nivel de acuerdo y por otro, una justificación de su posición. Asimismo se incluyeron dos preguntas, una relativa a las causas y otra sobre

las condiciones de posibilidad de los hechos referidos en las cuatro narrativas.

Por último, la cuarta parte del cuestionario incluía datos de identificación social de los estudiantes y de los docentes.

Cada parte del cuestionario se administró en forma independiente porque interesaba conocer las conceptualizaciones espontáneas de estudiantes y docentes para referirse al pasado reciente antes de presentar conceptualizaciones provenientes de otros registros o fuentes.

Los cuestionarios fueron administrados en forma simultánea a los estudiantes y a los docentes de historia durante las horas destinadas a esta asignatura en un módulo de dos horas cátedra, esto es, de noventa minutos de duración.

Pocos días después de realizado el relevamiento se mantuvo una entrevista con los docentes de historia. Dicha entrevista estuvo destinada a dilucidar la percepción de los docentes sobre dos cuestiones centrales a los fines de este estudio: la enseñanza escolar de la historia reciente y las dificultades de los estudiantes para comprender las cuestiones sociales e históricas.

Una vez construidos los instrumentos de registro se procedió a la selección de la muestra. Dado el carácter exploratorio de este estudio y la disponibilidad de recursos se seleccionó una muestra deliberada o crítica no probabilística (Babbie, E. 2000) compuesta por cuatro escuelas localizadas en jurisdicciones socialmente heterogéneas de la Ciudad de Buenos Aires. Las escuelas seleccionadas están localizadas en los siguientes barrios: Barracas – La Boca, Villa Devoto y Flores. La selección se llevó a cabo en base a la revisión de las estadísticas educativas y se eligieron las escuelas de mayor tamaño con resultados en las pruebas de calidad cercanos a los promedios de los distritos escolares elegidos. Sólo una de las escuelas fue seleccionada por ser la escuela pública con mejores resultados en las evaluaciones implementadas desde la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad. Esta escuela resultó ser de mucho menor tamaño que el resto y también está localizada en el barrio de Flores. De cada escuela incluida en la muestra solo se consideró una división correspondiente a 2do y 5to año. Dicha división fue seleccionada aleatoriamente.

El cuestionario fue aplicado a un total de 198 estudiantes pertenecientes a 2do y 5to año de cuatro escuelas de la ciudad de Buenos Aires y a sus respectivos docentes de historia, que resultaron ser siete porque en una de las escuelas se trataba de la misma persona.

Con el objeto de evitar que los docentes prepararan a los estudiantes no se les anticipó que el cuestionario refería a la historia reciente de Argentina. De todas maneras, varios directivos solicitaron los instrumentos de registro antes de autorizar el trabajo en las aulas por lo que no hay certezas de que los docentes no lo conocieran con anterioridad a su aplicación.

El trabajo de campo de esta investigación se realizó durante el último semestre del año 2003.

En cuanto a las técnicas de interpretación se emplearon métodos cualitativos y cuantitativos. El análisis de las narraciones elaboradas por los estudiantes se hizo desde un enfoque propiamente cualitativo o hermenéutico. Para ello se empleó un software destinado al análisis de un gran volumen de datos textuales (Atlas.ti) que, desde una lógica de la proximidad y la profundidad, permitió producir nuevos conceptos, hipótesis y proposiciones al captar los efectos complejos de sentido en los textos. (Glaser & Strauss, 1967) A partir de este análisis se agrupó a los estudiantes de acuerdo a sus vínculos con la historia reciente de Argentina y se identificaron los ejes de diferenciación entre estos grupos.

A la vez, las narrativas fueron analizadas haciendo uso de otra técnica de interpretación centrada en el fenómeno de la repetición en la superficie textual. Mediante esta técnica se puso el foco en los “clichés” en los relatos de los adolescentes sobre el pasado reciente de Argentina. El estudio de las repeticiones en la superficie de los textos producidos por los estudiantes permitió la visualización de observables no registrados mediante el análisis en profundidad del contenido de los textos.

Asimismo, el análisis del contenido de las narraciones producidas por los estudiantes permitió convertir el fenómeno registrado en bruto en datos tratables cuantitativamente. (Cartwright, D. 1993).

Las técnicas cuantitativas de investigación fueron empleadas para el estudio de las asociaciones entre los agrupamientos construidos a partir del

análisis de los datos textuales y los escalas actitudinales utilizadas en la segunda y en la tercera parte del cuestionario. Estas partes del cuestionario estaban compuestas por multi – preguntas o preguntas en batería, en las que a través de un conjunto de ítems se registraba la frecuencia, el nivel de acuerdo o la relevancia asignada por los entrevistados a fenómenos inherentes a su relación con la historia.

Los ítems conceptual o semánticamente similares fueron combinados mediante análisis factoriales. En cada factor los promedios ponderados de los ítems incluidos fueron optimizados estadísticamente de manera de aislar los factores independientes entre sí (componentes principales). Siempre que se hizo uso de esta técnica estadística se la acompañó de una conceptualización relativa al sentido de dichos agrupamientos estadísticos. Estos agrupamientos fueron correlacionados con los provenientes del análisis cualitativo de las narraciones escritas de manera que ambas construcciones se validaron recíprocamente.

En el diseño de esta investigación se recurrió a una triangulación de técnicas de registro y métodos de interpretación sin precedentes ya que las investigaciones empíricas sobre la conciencia histórica –como la empleada en el proyecto *Youth and History*- no se basan en las producciones narrativas elaboradas por los propios estudiantes y docentes ni relevan los posicionamientos de los mismos respecto a las diversas interpretaciones públicas en pugna sobre un hecho histórico que por su singularidad merece una atención peculiar.

## **7. Partitio**

Esta tesis está organizada en dos partes. La primera: “La historia enseñada y las memorias sociales en pugna” explicita el discurso histórico difundido en el ámbito escolar y los propósitos que desde el Estado se le asignaron a los historiadores y a la enseñanza escolar de la historia argentina. Asimismo, presenta las versiones del pasado dictatorial que después de la transición democrática circularon en las escuelas a la luz de las luchas por las memorias de la represión y de sus resonancias en la historiografía de divulgación. La segunda parte: “Adolescentes e historia del

presente” presenta los resultados del trabajo de campo. Allí se analizan las concepciones sobre los últimos treinta años de historia argentina que tienen los estudiantes secundarios y, particularmente, las conceptualizaciones que emplean para referirse al pasado dictatorial. En dicho análisis se señalan tanto las resonancias de las memorias emblemáticas de mayor circulación en el ámbito escolar y de la historia enseñada como la traducción de esos discursos en función del repertorio de conceptos significativos desde la propia historia de vida de los estudiantes. Además, se consideran las percepciones de los docentes sobre el pasado reciente y sus concepciones sobre las modalidades de enseñanza más apropiadas.

En el primer capítulo se recorre el interés de la historiografía por la cuestión de la subjetividad y se toma partido por una visión en la que *memoria e historia* en vez de estar posicionadas en lugares opuestos se complementan: la *historia del tiempo presente* –una historia que para elaborarse debe distanciarse de la inmediatez- tiene como objeto la historicidad de las memorias, esto es la historicidad de las luchas por el sentido con resonancias en el presente.

Asimismo, se hace referencia a los usos políticos de la historia y en particular al mandato político que recibieron los historiadores modernos de conformar la identidad nacional. En primer lugar, se analiza cómo, en el contexto europeo, la identidad nacional resultó victoriosa ante otras identidades colectivas. En segundo lugar, se considera el caso alemán con el objeto de visualizar las divergencias en torno a la idea de nación en los debates públicos actuales sobre el Tercer Reich. Finalmente, se examinan las relaciones entre historia y política en Argentina y la conformación de memorias en pugna (liberales versus revisionistas) en relación al gobierno de Rosas.

En el segundo capítulo se analiza la manera en que la escuela operó durante el período 1880-1955 como una herramienta simbólica eficiente de la cimentación de ideas de nación funcionales a los diferentes modelos de Estado. En primer lugar, se explicitan brevemente los conceptos de nación que entraron en conflicto en el espacio público argentino. En segundo lugar, se desarrollan las particularidades que asumió el debate sobre la formación de la identidad nacional en el ámbito escolar. Para ello se seleccionaron -por

su relevancia- tres coyunturas de la historia argentina: el período de consolidación del Estado-nacional durante los gobiernos de la llamada Generación del '80, el Centenario de la Revolución de Mayo y la etapa del primer gobierno peronista (1946-1955).

En el tercer capítulo se historizan las luchas por la memoria de la dictadura en Argentina y la conformación de memorias emblemáticas ligadas a grupos sociales específicos. Estas lecturas divergentes del pasado son leídas como uno de los modos de expresión de la erosión desde dentro de una idea de nación en clave jurídico – territorial que conlleva al desafío de redefinir los criterios de unidad sobre nuevas bases. A la vez, se examinan las versiones historiográficas del pasado reciente en obras de divulgación en las que se compilan los aportes de especialistas provenientes de distintas disciplinas sociales.

En el capítulo que cierra la primera parte se examinan las relaciones entre educación y dictadura. En primer lugar, se consideran las políticas que llevó a cabo el régimen militar en el ámbito educativo y su impacto en el sistema escolar al quedar definido como uno de los territorios claves en la difusión del ideario subversivo. En segundo lugar, se indagan los modos más frecuentes en que se presentó el pasado reciente en el ámbito escolar durante los gobiernos constitucionales post dictatoriales. Al mismo tiempo se examina la producción de textos especialmente destinados para la enseñanza del período dictatorial en las escuelas y la implicación creciente de distintos organismos oficiales en la decisión de enseñar en las escuelas el pasado dictatorial. Finalmente, se señala la relevancia del papel de los docentes en el tratamiento escolar de los temas sociales y políticos conflictivos con resonancias en el presente.

La segunda parte se inicia con un capítulo en el que se analizan las narrativas escritas por los estudiantes de 2do y 5to año de las escuelas medias públicas sobre el período 1973 – 2003 destinadas a un amigo extranjero que acaba de llegar al país. Este corpus de datos textuales permitió diferenciar grupos de estudiantes por su vínculo con el pasado en función de dos criterios: la noción de temporalidad y la incidencia de la acción humana en la conformación del orden social.



En el capítulo sexto se presenta un análisis semántico de las producciones escritas por los estudiantes centrado en el fenómeno de la repetición en la superficie textual. Esta metodología de análisis permitió hacer observables a partir de la repetición sintomática de ciertas palabras la manera en que es vivida por los estudiantes la pérdida de la inclusión en una identidad colectiva y su reemplazo por otras formas que cubren los vacíos de creencia.

El capítulo séptimo examina las relaciones entre los grupos de la tipología y los atributos sociales relevados y pondera la relevancia de los consumos culturales y de las relaciones entre pares en la conformación de las concepciones sobre el pasado, la visualización del presente y las orientaciones hacia el futuro.

En el capítulo octavo se muestran los niveles de acuerdo de los estudiantes en general y de cada uno de los grupos respecto a las narrativas emblemáticas del pasado reciente de Argentina y se explican las razones por las que la narrativa generada por los organismos de derechos humanos es la que presenta mayor proximidad con el imaginario de los estudiantes secundarios porteños.

En el capítulo noveno se consideran las orientaciones de los estudiantes en relación a tres dimensiones constitutivas de la conciencia histórica: a) las motivaciones y la socialización histórico política, b) el conocimiento cronológico y los conceptos histórico políticos y c) las actitudes y decisiones basadas en experiencias históricas. Este capítulo muestra un desajuste entre la relevancia que los estudiantes le atribuyen a la historia como orientación para el futuro y el bajo grado de conocimiento histórico con la consiguiente visión anacrónica del pasado. El capítulo también permite corroborar las heterogeneidades de vínculos con la historia a partir del análisis de las correspondencias entre estas dimensiones de la conciencia histórica y los grupos identificados a partir del análisis textual.

El último capítulo se concentra en las percepciones de los docentes sobre el pasado reciente de Argentina y en las diferencias de sus miradas respecto a las que sostienen los estudiantes. El capítulo también analiza la visión general de los docentes sobre su rol y su concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Por último, el capítulo se concentra en las explicaciones de

los docentes sobre las dificultades de sus alumnos para comprender el pasado reciente de nuestro país.

## **Parte 1: La historia enseñada y las memorias sociales en pugna**

En esta parte de la tesis se exploran las relaciones entre historia y memoria y la peculiar relevancia de ésta última en un campo en construcción como es el de la historia de tiempo presente. Asimismo, se analizan las relaciones entre historia y política en el contexto europeo y en el caso argentino, así como la manera en que la escuela operó desde los inicios del sistema educativo argentino como una herramienta simbólica eficiente en la consolidación de la identidad nacional. A continuación se presentan las versiones del pasado dictatorial que después de la transición democrática circularon en las escuelas a la luz de las luchas por las memorias de la represión, versiones que sin duda tuvieron un efecto erosivo sobre la idea de nación en clave jurídico – territorial y que conllevan al desafío de redefinir las claves de la unidad sobre nuevas bases.

## **Capítulo 1. Los usos políticos de la historia y la conformación de la memoria - nación**

### **1.1. Memoria e historia o memorias e historias**

La cuestión de la memoria colectiva no es abordada masivamente por la historiografía sino hasta la década del '70. Maurice Halbwachs, discípulo de Durkheim, se ubica entre los pioneros en el estudio de la memoria colectiva. Desde una perspectiva sociológica entiende por memoria colectiva el proceso social de reconstrucción del pasado vivido por un determinado grupo social. El pasado vivido –afirma Halbwachs- difiere del pasado considerado por la historia ya que esta última consiste en el registro fechado de hechos independientemente del modo en cómo estos han sido vividos y experimentados por los individuos y grupos. Mientras que la preocupación de la historia es el cambio social, la de la memoria de los grupos sociales es la continuidad dado que es a través de lo que permanece que los grupos se identifican y definen proyectos a futuro. Halbwachs identifica al tiempo y al espacio como los marcos de la memoria social. Las fechas de las festividades, los aniversarios ligados a nacimientos y defunciones y los cambios de estación entre otros constituyen los referentes de los recuerdos colectivos, así como los lugares, las construcciones y los objetos evocan la vida social allí vivida.

Desde el campo de la historia, Pierre Nora introduce el tema de la memoria colectiva en *l'Ecole des Hautes Etudes* en Ciencias Sociales en el curso de 1977-1978 junto con el de historia del presente. Nora retoma la oposición entre memoria e historia planteada por Halbwachs así como la relevancia asignada al espacio –los lugares- como marcos de la memoria colectiva. Un conjunto de atributos colocan a la memoria en un lugar opuesto al de la historia. La memoria es viva; está en permanente evolución; es vulnerable a manipulaciones y a apropiaciones; es afectiva, mágica y selectiva; instala las conmemoraciones en lo sagrado; es múltiple (hay tantas memorias como grupos) y específica; toma sus elementos de lo concreto; es absoluta y espontánea. La historia, en cambio, es la reconstrucción siempre

problemática e incompleta de lo que ya no es; al ser una producción intelectual y secular es analítica y crítica; es prosaica; reclama autoridad universal; se atiene a las continuidades temporales, a las progresiones y a las relaciones entre las cosas; sólo concibe lo relativo y es secular. (Nora, 1984)

Pierre Nora inscribe la emergencia de la historiografía en esta escisión entre historia y memoria. El esfuerzo de la historia y de sus métodos científicos del Siglo XIX se concentró –particularmente en el caso francés- en el desarrollo nacional y en establecer una “memoria verdadera”. En este escenario, la empresa historiográfica se propone subvertir la memoria histórica por la historia crítica al reconocer a la historia como víctima de las memorias que quería controlar. Para Nora, la *memoria nación* –construida a partir del rol pedagógico didáctico que la historia tuvo en Francia- es la última encarnación de la unificación entre memoria e historia.

Los lugares de memoria a los que Nora dedica una de sus obras más conocidas: *Les Lieux de mémoire* (1984-1992) abarcan no sólo a los símbolos patrios y los monumentos sino también los manuales escolares, los libros de historia o las reuniones de veteranos de guerra. Estos lugares de memoria se originan con el sentido deliberado de controlar la memoria cercándola, deformándola y transformándola. De esta manera, la memoria moderna es sobre todo una memoria de archivo inscrita en trazos, registros e imágenes. Los tres principales productores de archivos del período clásico que dieron lugar a la memoria – nación fueron: las grandes familias, la Iglesia y el Estado. En esta memoria, tomada por la historia, los sectores subalternos no tienen ningún lugar.

Las catástrofes sociales del siglo XX (dos guerras mundiales, el Holocausto, otros genocidios, matanzas colectivas, guerras civiles y dictaduras) desencadenan una preocupación compulsiva por el pasado que coloca a la memoria en el plano de un deber colectivo. En sociedades que enfrentan el problema de gestionar un pasado traumático con el objeto de construir un modelo de convivencia basado en el respeto de los derechos humanos, la preocupación de los historiadores se desplaza desde la memoria - nación hacia la posibilidad de transformar en historia la demanda de memoria de quienes participaron y sobrevivieron al pasado violento. La mirada y las voces de los testigos – actores juega un papel sustancial en la

Historia del Tiempo Presente de manera que el vínculo entre historia y memoria pasa de la oposición a la complementariedad.

Hacer la *Historia del Tiempo Presente* supone realizar un análisis crítico de los modos en que las sociedades a lo largo del tiempo construyen su relación con el pasado. No se trata como en el caso de la memoria – nación de una construcción realizada desde la historia. La narrativa resultante de la Historia del Presente se nutre de la memoria colectiva a la vez que la realimenta.

Una mirada desde las distintas disciplinas sociales sobre el modo en que las sociedades construyen su relación con el pasado remite a la consideración de distintos observables. Es necesario analizar tanto quién o quiénes son los que recuerdan como qué es lo que recuerdan, vale decir, qué selección hacen de los hechos del pasado. En este sentido conocer qué olvidan y qué silencian es tan significativo como conocer en qué se concentran. Un tercer aspecto sustancial del análisis de la memoria colectiva como objeto de las ciencias sociales es conocer cómo se recuerda. (Jelin, 2002) La perspectiva específica de la historia sobre estos ejes de análisis de la memoria colectiva es la temporalidad, vale decir la pregunta por cuándo determinados grupos recuerdan ciertos hechos y cómo cambian estas maneras de recordar a la luz de las luchas por la interpretación del pasado.

Responder estas preguntas desde la historia remite al empleo de fuentes distintas a las privilegiadas por los historiadores que concentraron sus esfuerzos en la construcción de la memoria de la nación. Estos últimos (Monod, Lavisse, Langlois y Seignobos) al interesarse fundamentalmente por los estados y el funcionamiento de las instituciones privilegiaron los documentos de los archivos públicos. Esa misma elección explica además que su historia se presente como el estudio de ciertos períodos, dado que su interés se centra en la sucesión de regímenes políticos, y estos se inscriben en unas etapas determinadas. (Prost, 2001)

Los historiadores de los *Annales* generaron una ruptura con esta historia período al insistir en que son las preguntas explícitas las que perfilan el objeto de estudio de la historia. Desde esta perspectiva, la historia no puede proceder a partir de los hechos ya que estos son una construcción de los historiadores: los hechos son la resultante de las preguntas y de las

hipótesis previas de los investigadores. Es a partir de sus preguntas que los historiadores resuelven qué huellas del pasado considerarán como las fuentes y los documentos necesarios para responderlas. Asimismo, las preguntas que se plantean los historiadores cobran sentido en una trama de otras paralelas o complementarias lo que remite a una teoría. Este procedimiento delimita la existencia de preguntas legítimas e ilegítimas para el desarrollo de una disciplina: sólo tiene sentido formularse preguntas cuyas respuestas aun se desconocen. Sin embargo, las preguntas no surgen sólo dentro de la profesión o de la vida académica sino dentro de una sociedad y en un período determinado.

Marc Bloch, uno de los fundadores de la historia de los *Annales* junto con Lucien Febvre, se interroga en su obra *Los reyes taumaturgos* por la peculiar trama de relaciones entre saber, poder, magia y religión que permitieron sostener las prácticas taumatúrgicas de los soberanos europeos desde mediados del siglo XIV hasta el primer cuarto del siglo XIX y sobre su incidencia en las características de la civilización occidental. Este tipo de preguntas incluyen en la narrativa histórica un entramado de relaciones humanas más complejas sin por ello descuidar el plano político ni el económico. En palabras de Lucien Febvre: “la Historia es el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y de las diversas creaciones de los hombres de otros tiempos, captadas en su fecha, en el marco de sociedades extremadamente variadas y, sin embargo, comparables unas con las otras (el postulado es de la Sociología); actividades y creaciones con las que cubrieron la superficie de la tierra y la sucesión de edades.” (Febvre, 1970)

De esta manera, el objeto de la historia para la escuela de los *Annales* queda inscripto en una cultura incluyente y las biografías individuales: los próceres de la historia por períodos, son analizadas en función de su pertenencia a determinados grupos dentro de la estructura social.

A su vez, los historiadores marxistas ingleses (Hobsbawm y Thompson) logran a partir de los conceptos de *conciencia* y de *experiencia* superar la visión mecanicista sostenida desde el estructuralismo según la cual las percepciones y valores individuales están determinados por el

posicionamiento en la estructura social, fundamentalmente por las relaciones de producción de las que participan. Sin soslayar la relevancia de la lucha de clases como modelo interpretativo -sustentado por el estructuralismo en clave marxista- los historiadores ingleses se concentran en los procesos de dominación y resistencia y le dan visibilidad a los sectores subalternos. De esta manera, si bien admiten la relación de la “conciencia” con el modo de producción, consideran que este vínculo no es automático y que el modo en que los individuos viven su cotidianeidad, sus experiencias, resultan centrales para aproximarse a su “conciencia”. Sin concentrarse en los regímenes políticos y en las cuestiones institucionales, se trata de una visión eminentemente política ya que la percepción que los individuos tienen de la sociedad se analiza a la luz de los conflictos en los que participan.

Para Thompson la noción de clase social remite a un conjunto de relaciones sociales en lugar de ser el emergente de un modo determinado de producción. Pero este conjunto de relaciones deben estar siempre engarzadas en gente real y en contextos reales. La clase -afirma Thompson-

“cobra existencia cuando algunos hombres, de resultas de sus experiencias comunes (heredadas o compartidas) sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos frente a otros hombres cuyos intereses son distintos y habitualmente opuestos a los suyos. (...) La conciencia de clase es la forma en que se expresan estas experiencias en términos culturales: encarnadas en tradiciones, sistemas de valores, ideas y fórmulas institucionales. (...) Si detenemos la historia en un punto determinado, entonces no hay clases, sino simplemente una multitud de experiencias. Pero si observamos a esos hombres a lo largo de un período suficiente de cambio social, observaremos pautas en sus relaciones, sus ideas y sus instituciones. La clase la definen los hombres mientras viven su propia historia y, al fin y al cabo, estas es su única definición”. (Thompson, 1963)

A principios de la década del '80 los grandes modelos interpretativos fueron cuestionados por ocultar las historias individuales y por construir una visión única del desarrollo de la historia mundial en términos de industrialización y urbanización sin tomar en cuenta las especificidades contextuales. Particularmente, las críticas estuvieron orientadas a la idea – sostenida desde distintas corrientes del marxismo- según la cual a través de



una progresión regular o de una serie de etapas uniformes y predecibles las clases sociales se alinearían en conformidad con solidaridades y conflictos de alguna manera natural e inevitablemente dados. (Lorenz, 2006)

Desde la Microhistoria, autores como Roger Chartier intentaron “reconstruir a partir de una situación particular, normal porque excepcional, la manera en que los individuos producen su mundo social, por sus alianzas y sus enfrentamientos, a través de las dependencias que los unen o los conflictos que los oponen.” (Chartier, 1995) Frente a una supuesta unicidad, esta perspectiva sostiene la existencia de múltiples historias y culturas por lo que se pone en cuestión lo que hasta entonces habían sido los elementos que en la práctica académica habían jerarquizado, organizado y tornado legítimas las preguntas de la investigación histórica.

Uno de los aportes más significativos de esta corriente lo constituye el texto de Carlo Guinzburg, *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, en el que se muestra cómo se ponen en correspondencia dos mundos culturales: el de los subalternos y el de los poderosos a través del estudio de los juicios inquisitoriales a los que fue sometido un molinero. A partir del análisis cualitativo de casos individuales, acotados numéricamente y espacialmente se cuestiona la noción de Thompson de “experiencia” y de “conciencia de clase”. Este tipo de investigaciones están orientadas a refutar la idea de una clase obrera homogénea y a rastrear el poder y la resistencia en casos individuales. Los microhistoriadores desafían el riesgo de caer en la anécdota. Guinzburg sostiene:

“En algunos estudios biográficos se ha demostrado que en un individuo mediocre, carente en sí de relieve y por ello representativo, pueden estructurarse, como en un microcosmos, las características de todo un estrato social en un determinado período histórico, ya sea la nobleza austríaca o el bajo clero inglés del siglo XVIII.” (Guinzburg 1991)

Otra línea de cuestionamientos al conocimiento histórico, el “giro lingüístico”, se fundamentó en las ideas del semiólogo Ferdinand de Saussure según las cuales la lengua es un sistema cerrado de signos y que las relaciones entre éstos, por sí solas, producen significación. En este sentido, se cuestiona el hecho de que sean los individuos los que se sirven de la lengua para nombrar los procesos de los que participan y se sostiene

que, por el contrario, los razonamientos de los individuos están condicionados por las posibilidades que la lengua ofrece. La consecuencia de este postulado es que los textos históricos no hacen referencia a ninguna realidad histórica y que sólo constituyen un sistema de signos.

Hayden White en su texto *Metahistoria, El contenido de la forma* lleva al extremo esta perspectiva y reduce la historia a un género literario que lejos de estar orientado a la búsqueda científica de certezas consiste en una narración de una visión determinada de los procesos históricos en los que se emplean recursos estilísticos en función de las preocupaciones estéticas y morales de un autor. (Lorenz, 2006)

En este marco de fragmentación de modelos interpretativos y de múltiples cuestionamientos teóricos y metodológicos, la historia del Tiempo Presente se propone analizar o criticar –valiéndose de su bagaje conceptual y metodológico específico- los modos en que las sociedades a lo largo del tiempo construyen su relación con el pasado.

Como lo señala Arostegui se trata de la transcripción en un discurso historiográfico de la historia vivida. La *histoire du temps présent* fue en su origen una iniciativa francesa que cobró mayor fuerza después de la Segunda Guerra Mundial a medida que empezaron a manifestar su inutilidad los prejuicios que desde finales del siglo XIX impuso la historiografía positivista sobre la historia más reciente a partir de sostener la imposibilidad de construir la historia del presente por la falta de documentos, la inexistencia de “perspectiva temporal” adecuada y la implicación personal del historiador. Asimismo en Italia proliferaron los estudios sobre el inmediato pasado fascista, en Alemania sobre la época del III Reich y en España sobre la guerra civil y la transición democrática comenzada en 1975, como temas centrales de la nueva historia, lo que deja en evidencia la huella del conflicto mundial en el surgimiento de la nueva historiografía. También en Gran Bretaña se crea en 1986 el *Institut of Contemporary British History* que pone en marcha los *witness seminars* dedicados a la historia oral testimonial. (Arostegui, 2004)

El elemento de distinción de esta nueva orientación historiográfica se localizó en la posibilidad del uso de recursos testimoniales de manera normalizada.

Desde esta perspectiva, el tiempo presente es una categoría ajena a la de período histórico. Conceptualmente, los límites temporales de una historia del presente son el resultado de una decisión social, materializada por un proyecto intelectual concreto, ligada al fenómeno generacional y a la delimitación de la coetaneidad y, en su aspecto más técnico, a la posibilidad de captar un tiempo histórico homogéneo a partir de un cambio significativo. La historia del tiempo presente se basa en la conciencia del gran acontecimiento del que toda época parte o cree partir.

La definición historiográfica del tiempo presente remite a la acción histórica de los sujetos en el curso de una vida, al lapso generacional y su ubicación en el espacio de la coetaneidad historia / historiador. La historia del presente gira en torno a un dispositivo metodológico y conceptual que comprende cuatro elementos: el testigo, la memoria, la demanda social y el acontecimiento. (Arostegui, 2004)

La línea historiográfica más fructífera entre los historiadores que emplean los testimonios como parte de sus fuentes es la que trabaja en forma crítica con los testimonios –comparándolos, por ejemplo, con otros documentos- de modo de sortear la falibilidad y subjetividad de la memoria humana. Un exponente de esta línea, el historiador italiano Alessandro Portelli, en su texto *La orden ya fue ejecutada* se pregunta por la relación entre memoria e historia a lo largo de los cincuenta años que siguieron a un acontecimiento: la masacre de las Fosas Ardeatinas, perpetrada en Roma por las tropas nazis durante la Segunda Guerra. Esta obra se basa en los testimonios de cinco generaciones que incluyen desde los protagonistas y familiares de las víctimas hasta los jóvenes de hoy. Sin embargo, como lo señala Portelli no es resultado de una investigación histórica exclusivamente oral: las fuentes escritas están muy presentes y son utilizadas para completar el cuadro de los acontecimientos en los que se mezclan los recuerdos. "No hago por tanto historia 'sólo con fuentes orales' pero son las fuentes orales las que más me interesan".

Esta línea historiográfica también distingue entre hechos y relatos, entre historia y memoria, pero justamente porque considera que los relatos y las memorias son ellos mismos hechos históricos. Que una versión errada de la historia se vuelva sentido común no reclama por parte de los

investigadores solamente una rectificación en la reconstrucción de los hechos, sino también un cuestionamiento sobre cómo y por qué este sentido común se ha construido, sobre su significado y sobre su utilidad. La credibilidad específica de las fuentes orales consiste en el hecho de que, aunque no correspondan a los hechos, las discrepancias y los errores son hechos en sí mismos, signos reveladores que remiten al tiempo del deseo y del dolor y a la difícil búsqueda del sentido. (Portelli, 2004)

Este trabajo de Portelli tiene una doble ligazón con la Argentina. Por un lado, el nazi Erich Priebke, uno de los responsables de la masacre de las Fosas Ardeatinas, fue identificado y arrestado en Bariloche, Argentina, y extraditado y procesado en Italia. Por otro, se trata de una singular reflexión sobre algunas de las fórmulas utilizadas en los documentos mediante los cuales se difundió lo acontecido los días siguientes a la masacre y que tuvieron la eficacia simbólica de consolidar un sentido común plagado de desinformación. Entre estas fórmulas: “la orden ya fue ejecutada”, “víctimas”, “personas sacrificadas” y “culpables escapados al arresto”; son comunes a algunas empleadas en la Argentina. Más allá de las coincidencias término a término lo que resulta mucho más relevante es que mediante ellas se instala “aquella pavorosa simetría de acción y reacción, atentado y represalia, delito y castigo (...) que dominará la memoria de los hechos.” (Portelli, 2004) Estas fórmulas abonan el terreno en el que las posiciones de la extrema derecha se fusionan con las del sentido común más moderado.

Para esta línea historiográfica, un hecho –como la masacre de las Fosas Ardeatinas, por ejemplo- no se define como tal por sus características intrínsecas, sino que es una construcción cultural basada en el contexto creado por la memoria a través de su conexión con otros hechos y por la forma en que se relata la historia. Lo que interesa es interpretar el significado de estos hechos, es decir, qué nos dicen de la cultura que los experimentó y recordó. Es en este sentido que la historicidad de las memorias, lo que remite a un proceso de luchas por el sentido con resonancias en el presente, es el objeto de la *Historia del Tiempo Presente*, un objeto permeable a los propios aportes del conocimiento histórico.

## **1.2. La identidad nacional ante otras identidades colectivas**

En este apartado se hace referencia al mandato político que recibieron los historiadores modernos de conformar la identidad nacional y se analiza cómo, en el contexto europeo, la identidad nacional resultó victoriosa ante otras identidades colectivas. Además, se considera el caso alemán, con el objeto de visualizar la vigencia de una idea de nación esencialista en los debates públicos actuales sobre el Tercer Reich.

En el Siglo XIX la historia como profesión intenta encarar otra relación con la política a partir de reafirmar la autonomía del conocimiento histórico, el cual –como sostenía Leopold von Ranke- “no tiene por qué ser útil para algo”. Si bien la preocupación por el uso político de la historia no es actual, la modernidad acarrea un cambio en el sentido de dicho uso a partir de la redefinición del lugar de la nación en el relato historiográfico.

Los historiadores de la Antigüedad consideraban, en palabras de Tucídides, que sus obras eran “adquisiciones definitivas, no piezas de circunstancia compuestas para la satisfacción del momento”, basándose en la utilidad que máximas y conclusiones pudieran tener para la acción política de generaciones futuras. Puede pensarse que su expectativa se concretó ya que a partir de la época del humanismo renacentista las citas de los clásicos cobraron una fuerza que no habían tenido en el medioevo.

Durante la Edad Media, príncipes y soberanos promovieron la redacción de los Anales de sus propios reinados a través de narraciones documentadas que ensalzaban los orígenes y las hazañas dinásticas a lo que luego se sumó la exigencia de recoger documentos que autentificaran públicamente sus exigencias territoriales. (Carreras Ares y Forcadell Alvarez, 2003)

Cuando la historia consistía en crónicas regias y giraba en torno a guerras o disputas sucesorias, los protagonistas eran personajes individuales. Las hazañas y glorias individuales demostraban las cualidades psicológicas y éticas de una familia o linaje, que se transmitía a través de la sangre a generaciones sucesivas. De los linajes nobiliarios o las dinastías se expandió

esta idea a grupos más grandes, gentes o pueblos que esbozaron las identidades europeas modernas.

Esta tradición que hacía depender la autoestima individual del nacimiento en un grupo cargado de glorias pretéritas facilitó la transición a otro tipo de historia cuyos protagonistas eran colectivos: familias, linajes, clanes, pueblos, es decir, grupos unidos por lazos de sangre. La sangre tuvo que competir durante mucho tiempo con las lealtades religiosas, el otro gran criterio para la formación de identidades grupales.

En el mundo moderno se fue produciendo una disminución de lo sagrado en beneficio de lo cívico – laico. Sin embargo, en el terreno de la movilización política este proceso de secularización reveló ser en buena medida superficial, ya que la nación asumió muchas de las fórmulas, los ritos y las funciones de la religión. (Alvarez Junco, 2003)

Resulta necesario dar cuenta de las razones por las que una identidad como la nacional se mantuvo a lo largo de un período tan agitado y competitivo como el de los últimos dos siglos. En este lapso la nación tuvo que competir con otras identidades colectivas de enorme atractivo como la *razón* promovida por las élites ilustradas, los luchadores y mártires por la *libertad* promovidas por los liberales o la *clase trabajadora* impulsada por los socialistas. Esta persistencia ha sido posible porque el nacionalismo supo adoptar transformaciones camaleónicas combinándose con la libertad frente a los monarcas absolutos, con la democracia, con las ambiciones imperialistas, con el socialismo o con las guerras de liberación colonial.

Grimson identifica tres perspectivas teóricas para abordar la cuestión nacional. “La primera, habitualmente denominada primordialista o esencialista, presupone la coincidencia entre nación, cultura, identidad y territorio (efectivo o reclamado), así como un Estado (existente o deseado). Esta perspectiva considera que las naciones existen por hechos objetivos: se trataría de una comunidad que comparte una lengua, una religión, una forma de ser, cierto origen étnico, un sistema de gobierno o, al menos, algunos de estos aspectos. (...) La segunda perspectiva, constructivista, critica la idea de que las naciones expresen la existencia previa de rasgos culturales objetivos y afirma que la comunidad es básicamente imaginada, resultado de un proceso histórico complejo en el que intervienen diferentes actores,

básicamente, el Estado. (...) Los constructivistas muestran empíricamente que las naciones fueron construidas por estados a través de diferentes dispositivos que incluyen la educación, los símbolos nacionales, los mapas, los censos, los mitos, los rituales y el establecimiento de derechos. Una tercera perspectiva, (...), experiencialista, coincide con los constructivistas cuando afirman que una identificación nacional es el resultado de un proceso histórico y político, contingente como tal. Pero se diferencia porque enfatiza la sedimentación de esos procesos en la configuración de dispositivos culturales y políticos relevantes.” (Grimson, A. 2007)

En su libro “Naciones y nacionalismo desde 1780”, Hobsbawm recorre la historia del concepto de nación y se pregunta “¿por qué y cómo un concepto como el “patriotismo nacional”, tan alejado de la experiencia real de la mayoría de los seres humanos, pudo convertirse en una fuerza política tan poderosa tan rápidamente?” (Hobsbawm, E. 1992)

La respuesta a esta pregunta es la que conduce a la expresión de “comunidad imaginada” que le da título al libro de Benedict Anderson. Se trata de una comunidad que llena el vacío emocional que dejan libre las crisis de las comunidades “reales” previas. En palabras de Anderson, el concepto de “nación” surgió como una comunidad imaginada “porque el concepto nació en una época en la cual la Ilustración y la Revolución estaban destruyendo la legitimidad de los reinados dinásticos y jerarquizados fundados en el orden divino.” En contraste contra las versiones esencialistas o primordialistas, Anderson enfatiza el impulso de las clases dominantes en la creación de la nación. En el caso de América Latina, las guerras de la independencia se originaron principalmente en las clases altas o en las revueltas de las clases urbanas profesionales y su objetivo era dar un sustento político a las aspiraciones de tales élites. “Lejos de integrar a las clases populares a la vida política, uno de los factores claves que aceleró inicialmente el movimiento de la independencia de España en importantes casos como Venezuela, México y Perú, fue el temor a la movilización política de las clases populares, es decir, que los indios y los esclavos negros se rebelasen.” (Anderson, B. 1991)

Asumiendo las perspectivas teóricas constructivistas o experiencialistas, Alvarez Junco considera que la versatilidad del

nacionalismo se debe a que es una fórmula de aparente simplicidad y de gran fuerza emocional, pero que se apoya en un terreno de enorme maleabilidad como son las identidades culturales.

“Como principio teórico, el nacionalismo postula que a cada pueblo o grupo humano con rasgos culturales distintivos le corresponde una unidad política propia: los Estados. En términos prácticos, ello se traduce en una reorganización de las fronteras y exclusiones, lo que significa una transferencia de poder a las élites político culturales que son reconocidas por esas comunidades. Para los seguidores, más que ventajas materiales, tiene un atractivo emocional pues se les promete la autenticidad cultural y la fraternidad del grupo, la integración en un nosotros comunitario y fraternal, del que se habrá eliminado toda disonancia foránea.” (Alvarez Junco, 2003)

Asimismo la nacionalidad ha sido la protagonista de la historia como disciplina. Una historia que se regía por el positivismo y que nunca se cuestionó su premisa fundamental: que las naciones fueran una realidad objetiva. Este tipo de historia es el que está en crisis por la confluencia de diversas disciplinas de las ciencias sociales que pusieron el acento en el carácter cultural del fenómeno nacionalista.

Sin embargo el hecho de considerar el nacionalismo un fenómeno cultural (“imaginario”, “invención”) no significa que sea arbitrario. Además, toda la historia ha sido un proceso constante de construcción y reconstrucción de identidades. El catolicismo o el protestantismo también eran “imaginarios” en el sentido de contruidos socialmente. La diferencia de la nación con otras identidades premodernas es que convierte al yo común en detentador de la soberanía. (Alvarez Junco, 2003)

En su texto sobre *El uso público de la historia en Alemania* Walter Bernecker presenta varios ejemplos que permiten ver la incidencia actual de la historia del Tercer Reich en los debates públicos de la sociedad alemana y cómo todos ellos giran en torno a la vigencia de la concepción esencialista de nación.

El primero de ellos es la polémica sobre la singularidad de los crímenes nazis entre 1986 y 1987. Se trataba de ver si los crímenes del Tercer Reich podían ser relativizados comparándolos con los crímenes de otras dictaduras del mundo. La tesis del historiador Ernst Nolte consiste en



afirmar que no hay tal singularidad, razón por la cual Auschwitz es comparable al “archipiélago GULAG” o a los asesinatos del régimen del Pol Pot en Camboya. En este sentido, las acciones de Alemania fueron una defensa frente al avance de los bolcheviques. El filósofo Jürgen Habermas acusó a los representantes de esta tendencia de querer crear una nueva conciencia nacional más cómoda para la mayoría de los alemanes.

Este debate de los historiadores sólo es comprensible en el marco de la confrontación de los dos grandes bloques de la Guerra Fría. Los intentos conservadores de revisión histórica iban dirigidos contra la Unión Soviética y negando la excepcionalidad del pasado nazi pretendían hacer posible una identidad nacional con connotaciones emocionales positivas. Los argumentos de este debate iban dirigidos a un público general y no al académico y estaban orientados al presente.

El segundo ejemplo consiste en la polémica sobre el “patriotismo constitucional”. El término fue introducido por el politólogo Dolf Sternberger, en 1979, en el marco de la conmemoración del 30 aniversario de la Constitución alemana. Con este término pretendía rescatar el carácter libertario del Estado y de la Constitución alemanas. Nuevamente el filósofo Jürgen Habermas retoma el término de Sternberger para responder la siguiente pregunta “¿Puede un alemán de hoy, que tiene tras de sí la responsabilidad del holocausto judío, sentirse orgulloso de su historia, es decir, de ser alemán?, ¿Puede ser patriota?” (en Bernecker, 2003) Para Habermas, las raíces del patriotismo constitucional no deben hallarse en lo étnico: “Deberíamos aprender finalmente a entendernos no como una nación compuesta por miembros de una misma comunidad étnica, sino como una nación de ciudadanos.” En la sociedad se crearon dos bandos: quienes con Habermas consideraban que el entronque con la democracia sólo había sido posible después de y debido a Auschwitz y los conservadores quienes consideraban que era posible ser patriota pese a Auschwitz. Lo que está en juego en este debate es la conformación de una identidad nacional desde la memoria y la razón, y no como un Estado nación sobre una base étnico cultural. Ser patriota, según Habermas, significa asumir una historia de barbarie, reconocer sus responsabilidades con respecto a las víctimas, pedir perdón y mostrar una actitud cívica en torno a la reconciliación nacional.

El tercer ejemplo lo constituye la tesis del politólogo norteamericano Daniel Godhagen publicada en 1996 sobre el “antisemitismo eliminatorio” como origen del holocausto. Daniel Godhagen afirma que el holocausto era una erupción –solo fomentada por el regimen nazi- de un antisemitismo eliminatorio fuertemente arraigado en el carácter de los alemanes desde la Edad Media. Con este argumento pretende explicar el holocausto por el comportamiento de “alemanes completamente ordinarios”. Esta tesis retoma la cuestión de la culpa colectiva que ya había sido discutida y refutada en los años 50 y 60 con el argumento de que la responsabilidad es siempre individual. La crítica a esta tesis se basa en su carácter reduccionista.

Un cuarto ejemplo es el de la exposición itinerante sobre la Wehrmacht. Esta exposición fue organizada por el Instituto de Investigaciones Sociales de Hamburgo, bajo la dirección de Jan Philipp Reemtsma y mostrada a mediados de los 90 en toda Alemania. Esta exposición muestra el papel activo de la Wehrmacht como institución en el asesinato masivo de los judíos europeos, de los “gitanos”, de los prisioneros de guerra soviéticos y la población civil de Europa del Este. Se documenta que estos asesinatos ya habían sido planificados antes de la guerra como una campaña imperialista. Contra esta exposición la derecha argumentaba que era un intento de involucrar al Ejército en los crímenes nazis.

Por último se considera la tesis de Federico Finkelstein sobre la “industria del holocausto”. Para Finkelstein esta industria la componen organizaciones judías estadounidenses que instrumentalizan la memoria del holocausto partiendo de dos dogmas: la singularidad del holocausto para asegurar a los judíos la categoría de primera víctima y la existencia de un odio eterno e irracional contra los judíos. (Bernecker, 2003)

### **1.3. La identidad nacional en la historiografía argentina**

En este apartado se examinan las relaciones entre historia y política en Argentina y la conformación de memorias en pugna (liberales versus revisionistas) en torno al gobierno de Rosas (1829 – 1852).

En el caso de la historiografía argentina las relaciones entre la historia y la política, así como el debate sobre la nación se conforman en torno a dos dictaduras: la de Juan Manuel de Rosas (1829-1852) y la última dictadura militar (1976 – 1983).

Según lo señala Diana Quatrocchi en su texto *Los males de la memoria*, el episodio rosista dejó en Argentina dos memorias, la de los vencedores y la de los vencidos. Los vencedores ven en Rosas exclusivamente un dictador sanguinario que, apoyado en caudillos salvajes, mantuvo el país en la barbarie. Los vencidos lo presentan como el único continuador de la obra libertadora de San Martín, y realizador de una política que quería hacer de la Argentina un gran Estado plenamente soberano y lo bastante fuerte como para tratar en pie de igualdad con las potencias europeas.

En dicho texto se historiza el tratamiento del gobierno de Rosas entre el fin del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX así como su incidencia en la memoria colectiva. (Quatrocchi, D. 1995)

Quatrocchi retrotrae el inicio del conflicto al momento de la independencia, comenzada en los hechos el 25 de mayo de 1810 en Buenos Aires y declarada formalmente el 9 de julio de 1816 en Tucumán. Esta ruptura del vínculo con España no había traído ni la paz ni la prosperidad esperadas. Los enfrentamientos entre las provincias del interior y la ciudad puerto de Buenos Aires, la lucha entre diferentes facciones sociales y políticas, las guerras civiles incesantes, se libraban bajo etiquetas que oponían “unitarios” a “federales”, pero que pueden traducirse en dos visiones diferentes de la nacionalidad.

Para esta autora, la Argentina moderna es obra de los adversarios de Rosas, vueltos del exilio en 1852, tras el triunfo de Urquiza en la batalla de Caseros. La Constitución republicana es votada en 1853, y tras un período de reajuste, comienza una época institucionalmente pacífica. Los caudillos son progresivamente eliminados de la escena. La guerra contra el Paraguay llevada a cabo por la Triple Alianza –Argentina, Brasil y Uruguay, 1865-1870- fue uno de los últimos episodios de la cruzada por el triunfo de la civilización. Pero la unidad nacional no pudo imponerse hasta la

“federalización” de Buenos Aires en 1880 y bajo la dirección política de la oligarquía.

La memoria de la Argentina liberal se estructura sobre una condena unánime al gobierno de Rosas al que se referencia como la “horrenda tiranía”. Esta denominación se perpetúa a través de los manuales de historia, la literatura, la prensa y la enseñanza. Los hombres que fueron los principales enemigos de Rosas y que sientan las bases de la disciplina histórica son los mismos que organizan el país moderno: Bartolomé Mitre, Vicente Fidel López y Domingo F. Sarmiento.

Según Quatrocchi, la historia disciplina nació, en Argentina como en todas partes, de una necesidad política. La primera historia nacional fue una obra encargada oficialmente por las autoridades surgidas del movimiento de independencia. El Primer Triunvirato estableció por decreto la redacción de una obra que debía ser “la historia filosófica de nuestra feliz revolución, para perpetuar la memoria de los héroes, las virtudes de los hijos de América del Sur, y a la época gloriosa de nuestra independencia civil”. Sin embargo, la función precedió al oficio ya que el *Instituto Histórico y Geográfico Nacional* se crea en 1843 por los exiliados antirosistas. La élite abocada a la creación de un Estado nación está enteramente ligada al proyecto de escribir una historia nacional.

En mayo de 1910, las conmemoraciones oficiales de la independencia fueron pensadas de forma glamorosa. En ellas se perpetúa la oposición entre “civilización” y “barbarie” según los términos consagrados por Sarmiento, el gran enemigo de Rosas. Desde la visión oficial se sostiene que la insubordinación de las provincias argentinas, los caudillos, las montoneras de masas ignorantes, las guerras sangrientas del S. XIX, Rosas y sus métodos bárbaros, es decir, todo el pasado proscripto no hizo más que retrasar el progreso de la civilización argentina.

En el marco de los festejos del centenario se percibe la amenaza de otra “barbarie” más peligrosa que la representada por el viejo federalismo. Las primeras huelgas de obreros organizados sindicalmente y una inmigración que superó las previsiones provocan un sentimiento de inseguridad en el seno de la élite. El odio contra los “terroristas” extranjeros se extiende a los inmigrantes en general, y el temor obliga a repensar el

modo de integración posible de este “nuevo pueblo” en el modelo de nacionalidad legado por los padres fundadores.

En el marco de los festejos del Centenario se realizó un balance sobre el estado de la enseñanza en la Argentina y se concluyó que la situación era grave. Ante la crisis de cohesión, la enseñanza de la historia argentina y la liturgia patriótica son presentadas por la élite como los instrumentos privilegiados para crear un “sustrato nacional”. Esto exige que la conciencia histórica se convierta en el sentimiento nacional por excelencia. (Bertoni, L. A. 2001) Este trabajo fue comenzado por el Estado liberal de la república conservadora y continuado y desarrollado por el gobierno radical que surge de la aplicación del sufragio universal en 1916.

Según Quatrocchi, el cambio más significativo que se produjo con el advenimiento del radicalismo fue la llegada de sectores sociales nuevos y de humilde extracción a los puestos de la administración central y municipal. En cambio, las transformaciones sociales y económicas fueron más modestas: Argentina no revirtió su posición de granero de mundo, pese al despliegue de una industrialización coyuntural favorecida por la interrupción de importaciones durante la Primera Guerra Mundial. El inicio del proceso de democratización del aparato de Estado fue vivido como un verdadero cataclismo por los sectores de la élite tradicional.

El imaginario histórico argentino fue profundamente movilizadado por el clima político y cultural instaurado en 1916, con la llegada de Yrigoyen al poder. Si bien, en la historia del revisionismo siempre hubo una corriente de carácter elitista y otra de carácter populista, durante esta primera época, el componente popular yrigoyenista es netamente predominante.

En estos años se produce la profesionalización de la disciplina con la fundación de la *Nueva Escuela* cuyos miembros se concentran en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Respecto a la polémica de Rosas, los historiadores de la *Nueva Escuela* tratan de superar las viejas disputas entre “Unitarios” y “Federales” a partir del rigor metodológico en el trabajo con los archivos como única piedra de toque de validez de cualquier construcción historiográfica.

La crisis del modelo agroexportador junto con la de la democracia representativa que se inicia con el golpe de Estado del 6 de septiembre de

1930 y culmina con el del 4 de junio de 1943 sometiendo a la identidad nacional a grandes tensiones. En ese marco, el revisionismo se propone como empresa legítima y consagrar una identidad nacional quebrada. Invertiendo los términos de un discurso histórico maniqueo (civilización o barbarie) promueve un programa de regeneración moral para que la Argentina recupere la grandeza que tuvo en una época a la que mitifica y presenta como la edad de oro a reconquistar.

Quatrocchi señala que entre los símbolos que se emplean en la literatura revisionista para oponerse a la liturgia patriótica tradicional se destacan la “Vuelta de Obligado (1845)”, la “ocupación de las Malvinas” (1833) y las “invasiones inglesas (1806 y 1807)”. Esta recurrencia a la historia es el medio empleado para formular un nuevo proyecto político para el país.

Durante el gobierno del general Justo, la intervención del Estado en las actividades históricas se expresa a través de la demanda a la *Academia Nacional de la Historia* y a su director, Ricardo Levene de elaborar una historia de la Argentina.

Un aspecto importante de la oficialización de la historia concierne a su enseñanza. Ricardo Levene propone una reforma escolar ya que la historia y la geografía son formadoras de la conciencia nacional y preconiza una enseñanza más práctica que haga revivir la emoción del pasado en las escuelas. El gobierno en apoyo a su demanda organiza un concurso destinado a elegir un manual único de historia argentina para la enseñanza secundaria. Si bien esta posición es resistida –particularmente por la cámara del libro- se decreta que toda obra a ser empleada en las escuelas sea autorizada por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Los rosistas consideran la oficialización de la historia emprendida por Levene desde la *Academia Nacional de la Historia* como una toma de posición del Estado en la querrela historiográfica existente por lo que resuelven crear una contraacademia: el *Instituto de Investigaciones históricas Juan Manuel de Rosas*. Dicho instituto se creó en 1938 no sólo con el objeto de combatir la historia oficial promovida a través de la *Academia Nacional de la Historia* sino también de atacar a los poderes públicos y su control de la memoria nacional.

Según Quatrocchi, la historia oficial elaborada por la *Academia* será objeto de crítica permanente por parte de los miembros del *Instituto Juan Manuel de Rosas*. El primer volumen de la *Historia de la Nación Argentina* dirigida por Levene estuvo dedicado a las culturas indígenas y fue rechazado por los revisionistas quienes consideraban que la historia argentina y americana comienzan con la llegada de los españoles. El segundo volumen consagrado a Europa y España en el momento del descubrimiento fue aceptado sin reservas. Las críticas más virulentas se concentraron en el volumen dedicado a la historia de la Argentina como nación independiente y se focalizaron en la afirmación de que las Malvinas fueron descubiertas por los ingleses, en que las “invasiones inglesas” tenían por objeto liberar a la Argentina de la tutela española y en que el tema de la política inglesa en América española fuera asignado a un historiador anglosajón: el norteamericano William Robertson.

Con las actividades llevadas a cabo desde el *Instituto Juan Manuel de Rosas*, los revisionistas se proponen ofrecer un programa político a quienes busquen un nuevo rumbo para los destinos nacionales centrado en la ruptura de la dependencia con la metrópolis y en la recuperación de la soberanía política, la independencia económica y la unidad nacional.

Si bien la historia es un instrumento privilegiado para afirmar la identidad, era necesario encontrar en el pasado del país un “momento glorioso”. Los revisionistas lo encuentran en la figura de Rosas quien había despertado las simpatías de varios sectores políticos y gozaba de los mismos atributos del gaucho immortalizado por la poesía. De esta manera no sólo hacen de Rosas un héroe nacional sino que a la vez se proponen destruir el Panteón consagrada desde la historiografía liberal.

Adriana Puigrós critica el carácter tradicional tanto de la historiografía nacionalista como liberal y afirma que esta historiografía “sólo solo fue capaz de usar una lógica dualista, estableciendo contradicciones donde la existencia de una posición excluía la otra, pero no pudo detectar, por ejemplo, que los caudillos progresistas - Bustos (Córdoba), López (Santa Fe), Alejandro Heredia (Tucumán), Félix Heredia (Salta), Molina (Mendoza) Ferré (Corrientes), Ramírez (Entre Ríos) y Urquiza (Entre Ríos)- habían puesto las bases del sistema que Sarmiento

extendió, generalizó y terminó de instituir como tal. (...)” Señala, además, que esa insuficiencia en el análisis tuvo consecuencias políticas graves porque colaboró en la fractura de la cultura política nacional entre nacionalismo y liberalismo, tomando estos dos valores como absolutos y sin distinguir en el interior de cada uno corrientes ni matices ni zonas fronterizas. (Puigrós, A. 2003)

Más allá de las simplificaciones que supone el agrupamiento de los historiadores en revisionistas y liberales y de las consecuencias políticas de esta disyunción, la evaluación de las producciones historiográficas de estos agrupamientos confluye en considerables analogías. Ambos consideran a la historia como el vehículo ideal para la construcción de sentimiento nacional, desde ambas perspectivas se sacraliza a determinadas figuras por sus virtudes para la construcción de la nación y se construye una liturgia en torno a fechas y lugares patrios.

Según Quatrocchi, el revisionismo histórico hace de Rosas el campeón de la causa nacional y realza la resistencia heroica que supo oponer a la intervención anglo-francesa. En la conmemoración revisionista, las fechas fuertes son las que evocan la oposición argentina a las grandes potencias. Dado que uno de los rasgos centrales que reivindican los revisionistas es la lucha antiimperialista librada en el pasado por el “defensor de la soberanía” les será preciso marcar su separación de aquellos sectores de la vida política y cultural que también se reclaman antiimperialistas. Es a partir de la delimitación del campo antiimperialista que los revisionistas separan aliados de enemigos.

Los revisionistas denuncian la incapacidad de la izquierda argentina de comprender los verdaderos problemas del país. Atacan con especial virulencia al Partido Comunista por su seguimiento de la política de la URSS. Se alzan de esta manera contra quienes se apoyan en el “imperialismo democrático” para defenderse del “imperialismo fascista”. Los revisionistas acusan a los comunistas de admirar a los mismos héroes que la historia oficial y equivocadamente ya que el movimiento liberal del siglo XIX no era democrático. Recíprocamente, el Partido Comunista descalifica a los revisionistas por ser seguidores de un modelo exterior pero en su caso, el de los países totalitarios.



La ambigüedad entre el carácter autoritario y conservador de la figura de Rosas y su “consecuente lucha antiimperialista” constituye la clave a partir de la cual se construye una importante red de complicidades en torno al revisionismo entre la derecha antiimperialista y la izquierda nacionalista.

En este sentido, el revisionismo se diferencia de la izquierda marxista e internacionalista, pero no de la otra izquierda que se esboza en el interior del Partido Radical: el grupo que en 1935 abandona el radicalismo oficial y crea un movimiento de vocación no parlamentaria: FORJA (Fuerza de Orientación Radical de la Joven Argentina) fundado por Scalabrini Ortiz.

La lectura del libro de Scalabrini Ortiz *Política británica en el Río de la Plata* es aconsejada vivamente por los revisionistas para los interesados en la creación de una “conciencia nacional”. Si bien Scalabrini Ortiz califica de tiranía al período rosista y expresa reservas sobre su política interior, considera antiimperialista a la política exterior seguida por Rosas. (Quatrocchi, D. 1995)

En cambio, la inauguración del monumento a George Canning (el parlamentario tory que jugó un papel central en el reconocimiento de la independencia argentina con el objeto de consolidar la dependencia comercial y económica respecto a Inglaterra) en 1937 concentró el rechazo de todas las vertientes revisionistas.

Entre los pilares que jugaron de sostén a la visión revisionista se destaca la prensa católica que estaba particularmente interesada en la revisión de la “leyenda negra” sobre el período colonial. Pero el revisionismo no se oponía a la historia oficial por el hispanismo sino por la elección por la España franquista contra la republicana. No obstante, uno de los modos de acrecentar los simpatizantes por el revisionismo fue no entrar en disputas internacionales y concentrarse en temas argentinos.

El triunfo de las ideas revisionistas en la política y en la historiografía tendrá lugar a partir del golpe de Estado de 1943. La mayoría de los revisionistas se reconocerán en los propósitos del movimiento que comienza a llamarse “peronista”.

Diana Quatrocchi responde a la pregunta por las mediaciones que posibilitaron que el peronismo se identificara con la interpretación

revisionista de la historia por la concepción sostenida por los peronistas de la nación y la nacionalidad. “Para el peronismo la nacionalidad se vuelve una prioridad: vivir como argentino, sentirse argentino, producir y consumir lo argentino”. Se trata de una inversión del modelo de nacionalidad extravertido y cosmopolita que gozaba del mayor prestigio en la etapa anterior. En esta reformulación se da por supuesto que la argentinidad volverá a encontrar su “marca de origen” cuando sea portada por las masas. El regreso de las multitudes a la escena política es presentado como una garantía de argentinidad auténtica. La reformulación de la nacionalidad aportada por el peronismo establece una relación privilegiada entre el pueblo y el caudillo.

Más que en términos institucionales el éxito más tangible del revisionismo durante el primer gobierno peronista se sitúa en el plano de la divulgación en la medida en que se benefician del control de prensa instaurado por el peronismo. Estos éxitos se expresan en el terreno de la memoria histórica cuando los revisionistas obtienen la primera celebración oficial de la batalla de Obligado en 1953.

En un primer momento Perón se esfuerza por no mezclar el pasado con el presente, pero la importancia de esta relación en la práctica social del país hace que pronto el pasado empiece a ser recuperado con fines políticos. Una ocasión la brinda el centenario de la muerte de San Martín, en 1950. San Martín era la única figura respetable para todas las tradiciones políticas. Al tiempo que Perón pretendía fundir su imagen con la de San Martín, los revisionistas aprovechan para consagrar a Rosas a través de San Martín.

Elevando a San Martín a la dignidad de padre absoluto de la patria, erigiendo el culto sanmartiniano, se lo pone en la situación de juez supremo de todos los acontecimientos de la historia argentina. Perón busca beneficiarse con el apoyo del Padre de la Patria y por su parte los revisionistas muestran que San Martín fue un amigo de Rosas, se forma una cadena de amistad y de solidaridad de la que pueden esperarse muchas satisfacciones.

Las señales favorables al revisionismo por parte del gobierno de Perón impulsan que desde el *Instituto Juan Manuel de Rosas* se promueva una campaña por la repatriación de los restos de Rosas. En esos momentos

sobreviene el golpe de Estado del 16 de septiembre de 1955 que derroca al gobierno de Perón. Aramburu se hace cargo del gobierno y afirma su decisión de retomar la línea política “que va de Mayo a Caseros”: del triunfo de la independencia política en mayo de 1810 al triunfo de la libertad contra la tiranía en febrero de 1852. La revolución que se autoproclama “Libertadora” anuncia en una campaña ruidosa que se inscribe en la tradición de la historiografía liberal y haber puesto fin a la “segunda tiranía”.

Desde su exilio, Perón se pronuncia públicamente a favor de la interpretación revisionista de la historia argentina en un libro destinado a denunciar al gobierno militar que lo derrotó: *Los Vendepatria: las pruebas de una traición*.

A partir de entonces, se estrechan los lazos entre revisionismo y peronismo. De esta manera la tríada mítica San Martín – Rosas – Perón será propuesta como remedio a los problemas de la sociedad argentina sin que la disciplina histórica fuera capaz de dar a estos fantasmas su dimensión humana, es decir, falible.

Entre 1955 y 1966 los revisionistas continúan su actividad fuera del mundo académico y universitario en centros de enseñanza privados y en colegios y universidades católicas. Durante ese decenio surge una nueva corriente historiográfica fuertemente renovadora en la Universidad de Buenos Aires, con la creación del Centro de estudios de Historia Social dirigido por José Luis Romero y en la Universidad del Litoral con la cátedra de Tulio Halperín Donghi.

Esta renovación se interrumpe con la renuncia masiva de sus representantes al ser intervenida militarmente la universidad con el golpe del 66. El vacío institucional se completará con una nueva generación revisionista.

Los aires contestarios y los impulsos cuestionadores de los años 60 dan un nuevo aliento a las corrientes revisionistas. El debate entre los sectores de izquierda y de derecha amenaza con romper la frágil unidad del revisionismo, pero José María Rosa logra mantener el equilibrio publicando la opinión de unos y otros en su revista. El grupo de la izquierda peronista

que en 1970 se autodesigna *Montoneros* encuentra en los escritos de los primeros revisionistas una suerte de Biblia patriótica.

Según Quatrocchi, la segunda generación revisionista estuvo menos dedicada a la actividad intelectual que sus predecesores. Desde el punto de vista historiográfico no hace más que ampliar el contrapanteón revisionista con los caudillos provinciales olvidados: Francisco Ramirez, Felipe Varela y Angel Chacho Vicente Peñaloza. Hasta el nombre del movimiento es un modo de ubicarse en la continuidad de la tradición federalista revisionista y de homenajear a quienes serán considerados los primeros guerrilleros argentinos.

La vieja y tenaz aspiración de los admiradores de Rosas encuentra satisfacción durante la presidencia de Menem quien inscribe la repatriación de sus restos en una doble reconciliación: la de Argentina con Inglaterra y la de Argentina consigo misma, con su pasado y con su presente.

Con el objeto de promover la reconciliación con Inglaterra el 17 de noviembre de 1994 durante el gobierno de Menem se restituyó la imagen de Canning a la geografía porteña. Su estatua había sido arrojada al fondo del río durante la Guerra de Malvinas en Abril de 1982. En un llamado a olvidar la Guerra de Malvinas en la que coincidieron el príncipe Andrés de Gran Bretaña y el jefe de la Armada Enrique Molina Pico, la escultura fue rescatada del fondo de las aguas y restaurada. La estatua fue colocada en Plaza Francia en lugar de frente a la Torre de los ingleses.

Las reconciliaciones intentadas por Menem no fueron aprobadas por toda la sociedad argentina. La repatriación de los restos de Rosas apareció como la señal precursora de una amnistía presidencial a los militares y civiles condenados por violaciones a los derechos humanos.

La historización de las relaciones entre historia y política permiten constatar la persistencia de una sospecha de ilegitimidad que persigue a las diferentes fuerzas políticas argentinas y las obliga a buscar apoyos retrospectivos, un consenso distinto al de sus contemporáneos.

Como se verá en el capítulo siguiente, no serán los elementos sustantivos de la tensión entre liberales y revisionistas los que se difundirán como avances del conocimiento histórico en el ámbito escolar. Si bien el discernimiento de las posturas políticas y culturales que determinan la

utilización “no cognitiva del saber histórico” resultan sustantivas para la comprensión de los procesos sociales, la historia enseñada no hará eje en estas distinciones y más bien se concentrará en tomar los puntos de confluencia entre liberales y revisionistas como son el personalismo y la sacralización de figuras consideradas sustanciales para la conformación de la nacionalidad.

## **Capítulo 2. La formación de la nacionalidad en la escuela**

El objetivo de este capítulo es analizar la manera en que la escuela operó durante el período 1880-1955 como una herramienta simbólica eficiente de la cimentación de ideas de nación funcionales a los diferentes modelos de Estado.

En primer lugar, se explicitan brevemente los conceptos de nación que entraron en conflicto en el espacio público argentino, conceptos que también fueron discutidos en otras geografías, en concreto, la europea. En segundo lugar, se desarrollan las particularidades que asumió este debate sobre la formación de la identidad nacional en el ámbito escolar. Para ello se seleccionaron -por su relevancia- tres coyunturas de la historia argentina: el período de consolidación del Estado-nacional durante los gobiernos de la llamada Generación del `80, el Centenario de la Revolución de Mayo y la etapa del primer gobierno peronista (1946-1955).

### **2.1 Discusiones en torno al concepto de nación: contractualistas y esencialistas**

Si bien el concepto de nación es polisémico y múltiples han sido las definiciones propuestas, los diversos debates en torno a este término pueden unificarse en la disputa entre dos concepciones: la contractualista y la esencialista.

La primera de ellas fue producto de la Revolución Francesa, cuya ideología nacionalista liberal proponía la idea del pueblo soberano, independiente, formado por ciudadanos que disfrutaban del mismo status social e idénticos derechos políticos, es decir, la concepción universalista de “libertad, igualdad y fraternidad”.

La idea de nación articulada por los revolucionarios franceses de 1789 fue utilizada por la elite intelectual y política rioplatense de mediados del siglo XIX para impulsar un modelo de convivencia que enfatizaba el carácter contractual y voluntario del vínculo de pertenencia a la nación. Esta concepción hacía hincapié en los derechos y garantías que la ley común

otorgaba a todos los habitantes y en la potestad del cuerpo político formado por los ciudadanos con derechos y deberes que ejercían soberanía sobre un territorio, con un gobierno propio e independiente de cualquier otro.

En contraposición, y como respuesta a la concepción propuesta por la Revolución Francesa, hacia 1830 se articuló en la escena política alemana otra concepción de la nación –la esencialista – ligada a la sensibilidad romántica. Esta corriente definía a la nación como una entidad cultural cuya singularidad estaba dada por compartir una serie de rasgos o elementos comunes transmitidos de generación en generación (lengua, tradiciones, costumbres, religión, historia, etc.). Así, el pueblo-nación fue concebido como un ser vivo o un espíritu que mantenía constante su esencia a través del tiempo, superior a los individuos e independiente de sus decisiones. (Bertoni, 2001)

En rigor ninguna de estas dos concepciones de nación existieron como tipos puros, pero representaron dos aproximaciones contrapuestas que alternativamente fueron utilizadas por el Estado en función del carácter social de la alianza gobernante frente a las exigencias que los contextos históricos les impusieron.

## **2.2 El forjamiento de la nación. Nacionalistas y cosmopolitas en la escuela (1880-1890)<sup>5</sup>**

Entre 1862 y 1880 el Estado argentino transitó por un proceso de articulación y consolidación de sus esferas de acción específicas como resultante de la cimentación de una red de alianzas entre las elites porteñas y las de las provincias del interior unificadas en torno a un proyecto signado por las ideas de “Orden” y “Progreso”.

Este período también llamado el de la “Democracia restringida”, estuvo caracterizado por el monopolio de la esfera política y económica por parte de la oligarquía. Los sectores terratenientes más poderosos se apoderaron del tablero estatal para manejarlo según sus intereses

---

<sup>5</sup> Las denominaciones de *nacionalistas* y *cosmopolitas* fueron propuestas por Lilia Ana Bertoni en su tesis doctoral: *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*.

excluyendo a una gran mayoría de la población de la participación en la vida política mediante diversos mecanismos, entre los que se destaca el fraude político.

Para la oligarquía institucionalizar el *Orden* implicaba regularizar el funcionamiento de la sociedad, hacer previsible las transacciones, regular los comportamientos eliminando todo poder contestatario y extender la autoridad estatal a todos los territorios sobre los que reivindicaba su soberanía. La reiterada y manifiesta capacidad de ejercer control e imponer mando efectivo y legítimo sobre territorio y personas, en nombre de un interés superior material e ideológicamente fundado en el nuevo patrón de relaciones sociales, es lo que definía justamente el carácter nacional del Estado (Oszlak, 1997).

La cuestión del *Orden* constituía una premisa elemental para garantizar el *Progreso*. Para esta clase dominante, *Progreso* significó la incorporación plena del país en el mercado mundial como proveedor de materias primas a los países en plena industrialización, privilegiando la tierra como recurso económico primordial a la que procuraron acercarle la dotación de factores básicos para su explotación: capitales y mano de obra, ambos extranjeros. Para ello, se impuso un plan económico liberal basado en la apertura del mercado de bienes y capitales, principalmente a los ingleses, y la concentración del ingreso en manos de la oligarquía terrateniente. Con respecto a la mano de obra, el Estado impulsó un plan inmigratorio para poblar tierras que se suponían desiertas.

Llevar a cabo este proyecto hegemónico supuso que el Estado articulara una serie de mecanismos de cooptación, represivos, de naturaleza material o de índole ideológica. (Oszlak, 1997)

Específicamente en el plano ideológico, el Estado impulsó formas de socialización e integración de la población, tanto en lo que respecta a la cohesión interna de la oligarquía, como en lo atinente a la legitimación frente a las clases subalternas y la vigilancia efectiva sobre las mismas. Al mismo tiempo, definió mecanismos de control social y políticas tendientes a la cohesión de la población en torno a una identidad nacional. En este plano, la escuela jugó un papel determinante.



La noción de nación impulsada por el Estado durante estos años fue de carácter contractualista. La idea de que los ciudadanos voluntariamente se unían a un ente mayor que los constituía miembros de una nación puede verse claramente representada en el preámbulo de la constitución de 1853:

“Nos los representantes del pueblo de la Nación Argentina, reunidos en Congreso General Constituyente por voluntad y elección de las provincias que la componen, en cumplimiento de pactos preexistentes, con el objeto de constituir la unión nacional, afianzar la justicia, consolidar la paz interior, proveer a la defensa común, promover el bienestar general, y asegurar los beneficios de la libertad, para nosotros, para nuestra posteridad, y para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino: invocando la protección de Dios, fuente de toda razón y justicia: ordenamos, decretamos y establecemos esta Constitución, para la Nación Argentina.”

Como se puede apreciar, Estado y nación fueron utilizados como equivalentes. Construir la nación supuso prioritariamente lograr acuerdos políticos, imponer el orden, articular un armado institucional jurídico-administrativo y dotarla de un punto de partida legítimo y de una historia común y consensuada por todos.

En la década del 1880, la afluencia de la inmigración masiva y el clima de aguda competencia imperialista entre las naciones europeas provocó a nivel mundial un intenso debate sobre la idea de nación. En nuestro país, la elite se percibió amenazada por poderes disolventes que atentaban con desintegrar la Nación.

Si bien la afluencia de extranjeros era necesaria para sostener el crecimiento económico deseado por el Estado, su presencia parecía constituir una barrera a la existencia de la nacionalidad argentina o por lo menos se presentaba como un obstáculo para el mantenimiento de su pureza.

Así, las evaluaciones en torno a la inmigración fueron modificándose y de ser un factor esencial para el progreso material y demográfico del país, pasó a ser considerado una amenaza para la Nación.

Ya hacia finales del siglo XIX, comenzaron a oírse voces dentro de la elite que pugnaban por enfrentar el problema con diferentes antídotos. Por un lado, invitando a los extranjeros a naturalizarse, para que participaran formalmente en la vida política, asumiendo de este modo un compromiso

más firme con el país. Por otro lado, propiciando que los hijos de extranjeros nacidos en el país se sintieran plenamente argentinos al compartir lengua, costumbres, historia, esto es, filiándose con la Patria de adaptación de sus padres.

A la vez, se hacía imprescindible limitar el crecimiento de enclaves de extranjería en la sociedad. En esta coyuntura no fueron pocos los que asimilaron cuestión social a problema inmigratorio. Valgan como ejemplo las palabras del legislador Estanislao Zeballos en los debates del Congreso Nacional:

“El abandono con que nosotros consideramos al inmigrante como elemento político [...] es un peligro, porque el hombre [...] vive también de ideales; puesto que los extranjeros no tienen una patria aquí, se consagran al culto de la patria ausente. Recórrase la ciudad de Buenos Aires, y se verá en todas partes banderas extranjeras, en los edificios; las sociedades, llenas de retratos e insignias extranjeras; las escuelas subvencionadas por gobiernos europeos, enseñando idioma extranjero; en una palabra, en todas partes palpitando el sentimiento de la patria ausente, porque no encendemos en las masas el sentimiento de la patria presente”.<sup>6</sup>

Así poco a poco fueron filtrándose en aquella concepción contractualista, elementos que pautaban una idea esencialista de la nación. Esta matriz caló en miembros de la elite gobernante y también en la oposición al régimen de gobierno y se extendió en la opinión pública alcanzando a instituciones oficiales, a clubes privados, a grupos de opinión, a la oficialidad del ejército y hasta a asociaciones de maestros.

Para la elite dirigente, la escuela comenzó a adquirir una importancia trascendental como instrumento homogeneizador de la población asentada en el territorio argentino. Dos elementos grafican el papel central que la clase dominante le atribuyó a la educación. Por una parte, el aumento del presupuesto público destinado a la educación desde 1880 y, por la otra, la sanción de la Ley 1420, en 1884, que regulaba el sistema educativo argentino. Esta última indicaba en su artículo 2º que la educación debía ser “obligatoria, gratuita, gradual y conforme a los preceptos de la higiene”, y

---

<sup>6</sup> Congreso Nacional, Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, 21 de Octubre de 1887. (Citado en Bertoni, 2001).

establecía el carácter laico en el artículo 8º, el cual indicaba que la enseñanza religiosa debía estar fuera del horario de clases y respetando la religión de los niños, sin ningún privilegio para el catolicismo. Esta última reglamentación provocó una resistencia por parte de la Iglesia Católica<sup>7</sup>.

La Ley N° 1420 dejaba el control de la educación en manos del Estado, con la supervisión directa de la misma a cargo de un sistema verticalizado de Consejos cuya cúspide era el Ministerio de Instrucción Pública del que éstos dependían. El Poder Ejecutivo Nacional centralizaba las decisiones, mientras expandía su control sobre cada distrito escolar y sobre las escuelas. Junto a este control de tipo administrativo, la ley dio lugar a la relativa uniformación de los contenidos de la enseñanza a lo largo del territorio, ya que se establecía un currículum mínimo a dictarse en las escuelas. Estos contenidos incluían además de la lecto - escritura y las matemáticas elementales, la enseñanza de la historia y la geografía (priorizando las nociones nacionales sobre la historia y geografía generales) y el conocimiento de la Constitución Nacional. Aquí, aparece claramente la orientación nacionalizadora de los contenidos, que acompañó a la definición laica (Campione y Mazzeo, 1999).

Por tanto, la acción educativa quedó asumida como una función estatal indelegable, una competencia exclusiva del Estado:

“...La educación no es un asunto puramente doméstico o religioso, que afecte solamente a las conciencias o a las familias; es un asunto que se relaciona directamente con la identidad política de la entidad nacional. La influencia de la educación es un medio de gobierno, es un medio de poder sobre las sociedades y, tal vez, este es el único secreto porque todo los poderes se han disputados, en todas las épocas, el derecho exclusivo de dirigir la educación [...]”<sup>8</sup>

Sin embargo, como lo señala Adriana Puigrós, la derrota de la posición católica antiestatista en la década del '80 no implicó que la religión se restringiera totalmente al ámbito privado. “Por el contrario, su presencia se manifestó en la escuela pública en el propio discurso escolar, que incluyó

---

<sup>7</sup> Dicho conflicto entre el Estado y la Iglesia por el control de las relaciones sociales también se puede observar en la apropiación por parte del poder estatal de otras esferas que previamente dominaba la Iglesia Católica, como: la Ley de Matrimonio Civil de 1887 y la creación del Registro Civil.

<sup>8</sup> Discurso de Onésimo Leguizamón, en Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, 4 de Julio de 1883. (Citado en San Román, 1983)

elementos religiosos en los libros de texto, en los discursos de las conferencias pedagógicas, en las disertaciones de los funcionarios y en la palabra cotidiana de muchos maestros. El estatismo centralizador y laico que triunfó lo hizo sobre posiciones conservadoras y posiciones más democráticas: la escuela sería neutral para dar cabida a todos los habitantes en esa época de inmigración, pero el Estado nacional se proponía mantenerla bajo un férreo control.” (Puigrós, A. 2003)

El conflicto por el dominio de la educación no sólo se produjo entre el Estado y la Iglesia, sino que también se desarrolló con otros sectores privados, como las colectividades extranjeras. Las elites inmigrantes a partir de las escuelas dependientes de asociaciones de extranjeros intentaban conservar sus identidades nacionales reforzando los rasgos de origen, como la lengua, la tradición, la historia, y fomentaban los lazos afectivos de adhesión a las viejas patrias, como parte del movimiento de afirmación de la nación que se desarrollaba por entonces en los países europeos.

Hacia mediados de la década de 1880, esta actitud fue vista por las elites locales como una amenaza de disgregación social y de disolución nacional. Estas inquietudes se agravaron cuando se entrevió la relación que tenían con los nuevos rumbos expansionistas que asumía la política de las potencias europeas en pleno período imperialista y, particularmente, al advertirse la relevancia que la nacionalidad adquiría debido a su reconocimiento como principio legitimador de la existencia de las naciones.

Desde este punto de vista podía entenderse el pensamiento que consideraba a los grandes grupos inmigratorios que se mantenían extranjeros y que procuraban conservar los rasgos culturales que definían la nacionalidad como otras naciones en germen dentro de la Nación argentina. El peligro de la existencia de enclaves de otras nacionalidades consistía en que podían ser el respaldo de las pretensiones de intervención de las potencias con el pretexto de defender los derechos de sus connacionales avasallados por los gobiernos locales. Al mismo tiempo, su existencia atentaba contra la unidad cultural propia de una verdadera nacionalidad, y el temor era, en consecuencia, que la República Argentina fuera vista como una *res nullius* y no como una verdadera nación (Bertoni, 2001).

En este contexto, las escuelas estatales comenzaron a ser consideradas en relación con otros propósitos. Las iniciativas nacionalistas impulsadas desde las escuelas extranjeras fueron las que pusieron de manifiesto la función que las escuelas nacionales podrían cumplir en la formación de la nacionalidad argentina.

Tan significativa como la ley que estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria en 1884 fue la campaña que se emprendió desde 1886 para lograr una educación que “labre pacientemente el cimiento de nuestra nacionalidad”. Esta iniciativa se persiguió con nuevos planes de estudio, programas y libros con contenidos nacionales y, en particular, con un gran interés en la enseñanza de la lengua nacional y de la historia patria.

Entre 1888 y 1889 se organizó un sistema de inspección de todas las escuelas, incluidas las particulares, que permitió el control del campo educativo nacional. Se procuró también estimular la adhesión patriótica de los niños mediante la cuidadosa celebración de las fiestas patrias en las escuelas y en los espacios públicos y se propuso la revitalización de las celebraciones procurando brindar en las conmemoraciones un ambiente de solemnidad y entusiasmo patriótico.

Para la construcción de un sentimiento nacional fundante de la ciudadanía-nacionalidad, era necesario encontrar formas adecuadas para que los héroes y epopeyas se encarnasen en la sociedad. El problema radicaba en establecer ámbitos y canales a través de los cuales los recién llegados o los más jóvenes se vinculasen con el pasado argentino al cual remitían los rasgos de la identidad nacional. Para entonces la escuela todavía cumplía un papel modesto, pues no alcanzaba a incorporar a la creciente población infantil. A la baja escolaridad se agregaba el hecho de que la historia se enseñaba únicamente en los grados superiores que sólo cursaba una ínfima proporción de los escolares y, sumado a ello, la competencia que significaba la enseñanza en las escuelas extranjeras de otras historias patrias. La misma competencia se daba en el terreno de otros canales de comunicación como los libros, diarios y revistas, así como también en el de las fiestas y celebraciones patrias.

La toma de conciencia de la importancia de la apelación a un pasado nacional llevó a traducirlo en prácticas cotidianas, en actitudes manifiestas

de la sociedad, en la enseñanza y en actos aprensibles para un público masivo que destacasen los rasgos y contenidos de una verdadera nacionalidad argentina. Con este propósito se le dio un lugar especial a la enseñanza de la historia patria a partir de la selección de ciertos aspectos del pasado que se buscaban recordar en los espacios públicos intentado despertar adhesiones a partir de la construcción de una historia ejemplificadora que funcionase como manual pedagógico en el presente.

En este recorte de la historia se eligieron determinados acontecimientos fundantes y se impuso un panteón de héroes protagonistas de las epopeyas que dieron nacimiento y forma a la nación argentina. Como se señaló en el capítulo anterior, la Escuela Liberal, hegemónica en la historiografía del siglo XIX, liderada por intelectuales positivistas como Bartolomé Mitre y Vicente Fidel López, estableció como hechos claves en la historia nacional la Revolución de Mayo, la Declaración de la Independencia y las Guerras Independentistas, y un panteón nacional cargado de héroes militares encabezado por San Martín. Estos intelectuales tuvieron una gran influencia en la transmisión de la historia en las escuelas. Resulta paradigmático el caso de Vicente Fidel López, cuyos manuales escolares fueron claves en la educación secundaria de este período y posteriores.

Otra de las estrategias utilizadas para despertar el sentimiento nacional fue la construcción de escuelas y de ámbitos históricos o museos y la reglamentación, por parte del Consejo Nacional de Educación, de las celebraciones escolares, la realización de manifestaciones patrióticas, la definición de símbolos patrios y la creación de representaciones materiales y monumentos en los cuales apoyar esta reelaboración del pasado.

Un ejemplo de este tipo de operación fue la celebración de la Independencia nacional en 1887. La participación de los escolares en dicha celebración tuvo una particularidad que luego va a repetirse en otros momentos de nuestra historia, los educandos fueron organizados en batallones militares, presentados como los portadores de la “presencia nacional” lo que instaba a relacionar mediante un puente emotivo el pasado heroico en el que había nacido la patria y que el Ejército pretendía encarnar y el prometedor futuro que esos niños anunciaban como defensores de los

intereses de la nación del mañana. Los niños formados asumían los deberes cívicos y militares de la nacionalidad, lo que suponía una adhesión incondicional, en una época de fuerte militarización competitiva entre las naciones.<sup>9</sup>

Asimismo en 1888 se reglamentaron por primera vez formas, medidas y colores uniformes para la Bandera y el Escudo Nacional y al año siguiente el Consejo Nacional de Educación dispuso que entre los días 21 y 25 de Mayo y entre el 5 y 9 de Julio se suspendieran las clases habituales, horarios y programas, y los directores de las escuelas públicas nacionales destinaran la actividad escolar a las lecturas, recitaciones, cantos patrióticos y explicaciones relacionados con la Revolución de Mayo y Declaración de la Independencia.

De esta forma, el Estado, a partir de la escuela y de diversos dispositivos culturales comenzó a fomentar la construcción de una identidad homogeneizadora en una sociedad en la que la inmigración era vivida como una amenaza.

Como se indicó en el inicio del capítulo, los mecanismos utilizados por los sectores dominantes estuvieron orientados por distintas ideas sobre la nación y el patriotismo. La vertiente contractualista entendía la lealtad patriótica que se procuraba estimular en términos cívicos y compatibles con una sociedad culturalmente heterogénea. Se trataba de un patriotismo que buscaba generar la adhesión y el sentimiento de pertenencia a través del cultivo de la tradición cívica y del ejercicio de los derechos y obligaciones de la ciudadanía.

Por otro lado, los partidarios de la idea esencialista de la nación afirmaban que la lealtad patriótica consistía en la adhesión a los rasgos que definían la cultura nacional. Sostuvieron que, más allá del orden legal constitucional, la nación era fundamentalmente la expresión de una

---

<sup>9</sup> Este emprendimiento generó algunas resistencias vacilantes como se puede advertir en el siguiente fragmento de la revista *El Monitor*: "...esas fiestas a las que algunos desearán imprimir un sello más marcado y característico, poniendo en las manos de los niños verdaderas armas de fuego y diminutos cañones Krupp cargados de balas y pólvora [...] simbolizan no un espíritu guerrero, ni el deseo de esgrimir las armas en combate contra nadie, sino el de fortificar en los niños su cuerpo y su espíritu, despertando en la juventud el sentimiento de la nacionalidad y la conciencia de un deber que la patria les impone a todos sus hijos." En *El Monitor*, tomo VII, núm. 137, 1888. (Citado en Bertoni., 2001)

singularidad cultural y que sus rasgos ya definidos en el pasado eran la constante expresión de un ser nacional perdurable en el tiempo. Más aún, que las excesivas libertades y garantías a la apertura del país establecidas por la Constitución Nacional podían conducir, si se las extremaba, a la heterogeneidad cultural y al cosmopolitismo. Estas ideas rompían el consenso del país organizado en torno a una idea de sociedad y una nación abierta al mundo. Se proponía en cambio un país cerrado y a la defensiva (Bertoni, 2001). Esta será la idea que predominará en el período que se analiza a continuación.

### **2.3. El centenario de la independencia: la necesidad de definir la nación frente a la “amenaza extranjera”**

Hacia 1890 se inició una etapa de conflictividad política y social creciente protagonizada por nuevos sectores sociales que resistían el proyecto excluyente de la “Democracia restringida”.

La constitución de un frente opositor al gobierno que culminó en la “Revolución de 1890” abrió un ciclo de fuerte movilización política que se prolongó en los años siguientes. Además de las nuevas fuerzas políticas que constituyeron la Unión Cívica Radical, comenzó a articularse un significativo movimiento protagonizado por inmigrantes que procuraban obtener los derechos políticos sin optar por la nacionalidad argentina. Su protesta confluyó en algunos momentos con la de la Unión Cívica Radical lo que provocó un aumento de la desconfianza de las élites dirigentes hacia esos grupos. Estos sucesos terminaron por configurar entre 1890 y 1893 una delicada situación que en opinión de un sector de los grupos dirigentes locales requería una decidida política de defensa de la nacionalidad.

Dentro de estos nuevos actores políticos es fundamental mencionar la creciente politización de los sectores obreros: movimientos anarquistas y socialistas se hicieron presentes en el país y a través de sus reivindicaciones políticas, económicas y sociales se configuraron como una amenaza a los intereses de los sectores hegemónicos. La “cuestión social” fue desde entonces un problema al que la elite dirigente intentará erradicar utilizando



mecanismos de control social, tanto materiales como simbólicos.

Consecuentemente con la articulación y organización de los sectores obreros todo activista político, independientemente de su nacionalidad, comenzó a ser visto como extranjero por la elite dirigente: la extranjería estaba dada por el comportamiento político de los sujetos y no por su origen nacional. Esto se manifestó claramente en la sanción de la Ley de Residencia de 1902 que abría la puerta a la deportación de inmigrantes que fueran activistas gremiales y políticos y en la Ley de Defensa Social de 1910 que reforzaba el mecanismo de la deportación y a la vez inauguraba un conjunto de “figuras penales” y sanciones aplicables a luchadores sociales (Campiono y Mazzeo, 1999).

En las elites dirigentes se desarrolló un polo de opinión que reforzaba de manera clara la concepción esencialista, excluyente y defensiva de la nación cuya existencia se afirmaba más allá de las formalidades legales y cuyos antecedentes ya habían visto delinearse en los últimos años del siglo XIX.

Ese movimiento de opinión significó una ruptura del consenso en torno de lo que había sido desde Caseros la concepción liberal y cosmopolita de la nación, expresada en la Constitución Nacional de 1853 y en leyes fundamentales como la ley de inmigración de 1876. Se trataba de un corpus legal que entendía la nación como un ente político basado en el contrato de incorporación voluntaria que garantizaba amplias libertades a los extranjeros y ofrecía tolerancia para el desenvolvimiento de sus actividades. Dicha legislación era el emergente de una coyuntura que valoraba la inmigración espontánea de pequeños grupos considerados agentes de civilización que posibilitaban la transformación y prosperidad del país. La experiencia posterior a 1880 hizo surgir fuertes dudas acerca de la bondad de aquellas leyes que algunos políticos y hombres públicos comenzaron a calificar de extremadamente liberal.

Conforme avanzaba el siglo XX, una concepción cada vez más restrictiva de la nación se fue consolidando y difundiendo entre sectores de la población que excedían en mucho a la elite. Todo esto se produjo en un contexto de auge mundial de una nueva forma de nacionalismos, producto a

su vez de una fuerte rivalidad entre las potencias en los años previos a la Primera Guerra Mundial (Bertoni, 2001).

La preeminencia de la concepción esencialista de la nación que comenzó a articularse desde 1890 alcanzó su clímax en Argentina en torno a la conmemoración del Centenario de la Revolución de Mayo.

Este pensamiento fue defendido por una serie de intelectuales vinculados a las clases dirigentes tales como Manuel Gálvez, Ricardo Rojas, José María Ramos Mejía – Ministro de Instrucción Pública –, quienes ubicaron dentro del polo del mal a aquellos sectores que, desde su punto de vista, significaban la disgregación social y nacional. Estos intelectuales hicieron referencia a la existencia de una crisis moral que se manifestaba en la proliferación de ideas, costumbres, religiones consideradas por ellos “extrañas” a la sociedad “propia”. Para salvaguardar a la nación, era necesario “purificar el territorio nacional” y suprimir todas las “impurezas del ambiente moral” y si para ello fuera preciso había que limitar las libertades consideradas excesivas, tales como la de enseñanza, la de prensa y la religiosa.

La relevancia que estos intelectuales le otorgaron a la educación como herramienta para la homogeneización de la población y para la conservación y difusión de los rasgos originarios quedó de manifiesto en las sesiones del Consejo Nacional de Educación de 1909. Allí pudo escucharse:

“Es una verdad universalmente aceptada que los progresos materiales y morales, el respeto por las instituciones de gobierno y su estabilidad, la formación del carácter y en general, la evolución de la civilización y la cultura de un pueblo, se realizan en proporción directa a la mayor o menor difusión de la instrucción primaria”.<sup>10</sup>

Formulaban este pronóstico a partir de un presupuesto esencialista de nación: la posibilidad de que una nación fuese plena y vigorosa dependía de la existencia de una verdadera cultura nacional. Poseer una cultura nacional no implicaba simplemente tener una vida cultural rica. Tal como lo postulaban, significaba la existencia de una cultura singular, fiel a sus raíces y con rasgos propios definidos, manifiestos en la lengua, la tradición, las

---

<sup>10</sup> Consejo Nacional de Educación, *La Semana de Mayo-Jura de la Bandera*, 1909. (En Campione y Mazzeo, 1999)

costumbres o la religión (Nun, 2005). Consecuentemente, cambiaba también la representación del indio y del gaucho. A partir de entonces ya no eran sinónimos de barbarie o atraso, sino que se convirtieron en símbolos de la tradición nacional. Lo mismo sucedió con lo hispano que sufrió un proceso de positivización reintroduciéndose como raíz de la tradición nacional. Argentina reconocía a España como la Madre Patria, hecho que también puede atribuirse al incipiente antiimperialismo que aparece en nuestro país debido a la invasión estadounidense a Cuba en 1898.

A partir de esa idea de nación sostenida por los intelectuales vinculados a la esfera del poder se profundiza y extiende la campaña nacionalizadora iniciada en las últimas décadas del siglo XIX. Así, continúa la construcción de monumentos a los héroes nacionales, se fijan conmemoraciones del calendario oficial y patriótico, se reglamenta la utilización de los símbolos patrios y se impone la extensión del uso de la lengua nacional.

Otro elemento que funcionó como mecanismo homogeneizador de la sociedad fue la imposición del Servicio Militar Obligatorio en 1901. Paralelamente, algunas escuelas se hicieron eco de este espíritu militarista incorporando la educación física como herramienta para fomentar la disciplina de los escolares.

En 1908 Ramos Mejía, a cargo del Consejo Nacional de Educación, lanzó una campaña de educación nacionalista que procuraba la homogeneización cultural del alumnado. Apuntaba, en primer lugar, a los alumnos de familias inmigrantes y, en segundo lugar, a los sectores más humildes. Su propósito era aceitar los mecanismos de control social frente a un avance ostensible de la conflictividad social y política.

En esta coyuntura, la escuela se convirtió en el lugar privilegiado de producción de la nación con los símbolos patrios jugando una tarea central:

“La escuela tiene que aspirar a resolver dos problemas que nos son fundamentales hoy: educar a las masas analfabetas y vigorizar racionalmente el sentimiento de la nacionalidad argentina.”<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Consejo Nacional de Educación, *Escuelas nacionales de las Provincias*, Ley 4874, Buenos Aires, 1910 (En Campione y Mazzeo, 1999).

Como respuesta al creciente cosmopolitismo este grupo de intelectuales elaboró un decálogo de lo que debía ser y de cómo enseñar historia en la escuela. Así, Baltasar Olacoechea y Alcorta manifestaba en la revista *El Monitor* en el año del Centenario que si a la aritmética se le dedicaban cinco horas semanales no menos se le debía destinar a la historia nacional ya que ésta cumplía el papel "...de ser un medio o recurso de propaganda y de estímulo a fin de formar una juventud animosa para la patria"<sup>12</sup>.

Este argumento será retomado por Ricardo Rojas en su libro *La Restauración Nacionalista*, en el que proponía convertir a la enseñanza de la historia argentina (y secundariamente al castellano, la geografía y la moral cívica) en el eje de la conversión de los hijos de los inmigrantes en argentinos. Para la homogeneización de la moral de la población del país, Rojas también propuso la eliminación de todas las escuelas que propiciaran la continuidad de los particularismos (Lvovich, 2006).

Para Rojas, aunque la historia académica y la historia escolar contribuyen a la formación de la nacionalidad deben cumplir funciones diferentes. "La tarea de "restauración/ invención del pasado" corresponde a la academia; la difusión y adaptación para el consumo masivo, a la escuela primaria." Según lo señala Dussel, la adaptación que Rojas propone del saber histórico a la escuela debe seguir tanto criterios sociales como etarios:

"(La historia) ha de ser más educativa que instructiva en la escuela primaria; instructiva y educativa por igual en el colegio medio, y más instructiva que educativa en la Universidad. (...) se ha de educar en la escuela primaria la conciencia de nacionalidad; en la secundaria ha de razonársela poniéndola en contacto con el proceso general de la civilización; en el universitario se ha de investigar la verdad histórica, prefiriendo para ello los problemas y fuentes de la propia tradición nacional. Así la primera ha de educar al individuo social y al ciudadano; la última al erudito en historia o al historiador; y la escuela media ha de ser el campo en que se dé cima a la educación del primero y se prepare la del segundo. La adaptación, para que sea completa, no se ha de reducir a los programas de estudio, o sea los tópicos del programa, sino que ha de abarcar el material didáctico, el texto de clase y el espíritu del profesor." (Rojas, *La restauración nacionalista*, citado por Inés Dussel en "La educación y la memoria.

---

<sup>12</sup> En *El Monitor de la Educación Común*, tomo XXIX, num. 449, año 1910. (Citado en Devoto, 1992)

Notas sobre la política de la transmisión. Publicado en el Volumen IV de la Revista Anclajes, Instituto de Análisis Semiótico del Discurso de la Universidad de La Pampa, Vol. VI, No. 6, Parte II, diciembre 2002).

Paralelamente a esta campaña nacionalizadora, a principios del siglo XX comenzó a articularse una nueva forma de hacer historia que más tarde dará origen a la llamada Nueva Escuela Histórica. Estos historiadores tuvieron un rol fundamental como difusores de una imagen del pasado nacional a través de la producción de obras de historia para el consumo popular y de manuales escolares. Los nuevos historiadores: Ricardo Levene y Emilio Ravignani reafirmaron una imagen del pasado ya señalada por sus predecesores, Mitre y López, que señalaba a Mayo de 1810 como el origen de la nación argentina y hacía llegar la historia a las batallas de Caseros o Pavón.

Este recorte temporal presuponía una cierta idea de la nación, de su proceso constitutivo y de los rasgos que la definían. Estos historiadores cumplían de este modo un papel caro a la historiografía decimonónica europea y Latinoamérica. Inventar la nación era, en todo caso, proyectarse sobre el pasado desde un determinado esquema ideológico funcional al interés del Estado de crear un consenso en torno a ciertos valores y a cierta noción de pertenencia y de exclusión.

La organización de una historia de la nación argentina que terminaba en 1862 expresaba una concepción jurídica y territorial de la nación. Por ello, alcanzada la unificación espacial en torno a una organización constitucional el proceso podía considerarse terminado. Bajo esta lógica, la historia reciente no tuvo relevancia y por lo tanto se limitó a ser una enumeración de hechos políticos de las diversas presidencias ubicado en las últimas páginas de los textos escolares (Devoto, 1992).

La idea de nación que se advierte en los textos escolares de la época tiene las siguientes características. En primer lugar, la nación es anterior al Estado, está más allá del devenir histórico, existió siempre y es única. En segundo lugar, sus rasgos son el producto de la esencia originaria y no de la acción de los hombres. En tercer lugar, la nación se funda principalmente en el territorio que es atemporal, es decir, que desde siempre es portador de la

nacionalidad y es capaz de transmitirlo a quienes lo habitan incluso antes de que la idea misma de argentinidad hubiese sido pensada. En este sentido se habla, por ejemplo, de “indígenas argentinos”. Finalmente, la nación tiene un destino de grandeza moral. (Romero, 2004) Como se puede advertir, se trata de un concepto esencialista de nación llevado plenamente al ámbito escolar.

El territorio fue elegido como elemento aglutinante de nuestra nacionalidad porque era lo único que podía funcionar como común ante la variopinta población. Ni la lengua, ni la etnicidad, ni la historia, ni la religión, ni la cultura eran elementos compartidos. Es por ello que la historia que se empieza a generar y transmitir tiene al territorio como eje clave de la esencia nacional. Este discurso apropiado por la Nueva Escuela Histórica a principios del siglo XX se tornó hegemónico y marcó el sistema educativo hasta hace pocas décadas. Sólo en la década del 80 del siglo pasado comenzaron a producirse las primeras modificaciones sustanciales.

Por tanto, se hace evidente que la concepción cultural esencialista de la nación –defensiva y excluyente – se convirtió en hegemónica y expulsó a las otras visiones de lo nacional. Como afirma Lilia Ana Bertoni:

“Posiblemente el éxito de la concepción esencialista de la nación se debió a algunas características de sus contenidos. Cuanto más heterogénea era la población por sus orígenes, cuanto más móviles las situaciones, cuanto más cambiantes las realidades y los componentes de la cultura local, cobraba mayor fuerza el modelo contrario basado en la homogeneidad, en la pureza y en la invariabilidad. Una unidad ideal brindaba un punto firme, una deseada estabilidad frente al cambiante mundo social” (Bertoni, 2001)

## **2.4. Educación, doctrina y peronismo (1945- 1955)**

Resulta imposible entender el peronismo divorciándolo de los cambios que vivió el país desde los años '30 y, en particular, sin referir a la crisis política y económica mundial y su traducción y especificidad a nivel nacional. Como afirma Waldo Ansaldi, estos sucesos marcaron el fin de la Argentina moderna y el surgimiento de la Argentina contemporánea y pueden entenderse como una etapa de “Crisis Orgánica” que se extendió al menos hasta 1983 (Ansaldi, 1995). Dicha crisis significó el cuestionamiento

a la hegemonía liberal en todas las esferas y la consecuente búsqueda de alternativas tanto por izquierda como por derecha.

En este contexto, se produjeron una serie de cambios estructurales que dieron lugar a la posterior formación del peronismo: la redefinición del modelo de acumulación y del papel del Estado, la debilidad del sistema de partidos políticos y del parlamento como vehículo de mediación entre la sociedad civil y sociedad política, el fortalecimiento de las corporaciones, la reorientación del movimiento obrero a posturas menos radicalizadas, la exacerbación de la politización de las Fuerzas Armadas y su tendencia a escindirse del Estado y de la sociedad civil y a actuar corporativamente tutelando el “orden nacional”, la ofensiva de la Iglesia en la lucha por la hegemonía cultural y la institucionalización de la violencia política ejercida sobre opositores (Ansaldi, 1995).

Esta nueva etapa se inauguró con el primer golpe de Estado en Argentina en 1930 lo que dará lugar a un período marcado por la inestabilidad política y las sucesivas intervenciones cívico-militares. Estas diversas coyunturas políticas se correspondieron con visiones divergentes de lo nacional pero todas confluyeron en la matriz de la concepción esencialista de la Nación.

En el ámbito educativo la articulación entre nacionalismo y espiritualismo no puede divorciarse de la presencia entre 1930 y 1932 de Juan Terán como presidente del Consejo Nacional de Educación. Desde el Consejo, Terán propició la decadencia del positivismo y el avance del espiritualismo en las corrientes pedagógicas. Estos componentes heterogéneos y muchas veces difíciles de acoplar dieron forma a los discursos educativos de la época.

Como indica Sandra Carli, en las versiones más extremas, la nación fue mentada como tutora de los jóvenes en su calidad de autoridad suprafamiliar y supraescolar que requería la formación de la identidad guerrera, militar o moral del sujeto en el espacio educativo. La transmisión de la historia nacional en las escuelas adquirió un papel central: el nacionalismo apeló a la mitología de los héroes nacionales como modelos de identificación de los escolares con la patria. En ello no se diferenciaba de la vertiente nacionalista impuesta en la educación patriótica en el

Centenario. La diferencia en todo caso es que esta estrategia tuvo un estilo más agresivo desde el punto de vista político (Carli, 2002).

Otra de las características novedosas de la educación del período fue el retorno de la Iglesia como autoridad para dirigir los destinos morales de la juventud. Este hecho acompañó el lento pasaje del espiritualismo nacionalista al nacionalismo católico que antecedió al peronismo (Carli, 2002).

En 1943, se produjo el segundo golpe de Estado encabezado por el Grupo de Oficiales Unidos (GOU), grupo en el cual el General Juan Domingo Perón afianzó su carrera política. El gobierno surgido de la “Revolución del '43” ubicó la reforma del sistema educativo entre los primeros puntos de su lista de prioridades. Rompiendo una larga tradición laica en las escuelas federales el gobierno convocó a personajes de conocida militancia católica nacionalista para ocupar puestos claves en el sistema educativo. Maestros de escuela y funcionarios fueron despedidos y perseguidos abiertamente por motivos ideológicos, hechos que –si bien habían tenido antecedentes en la década del 30<sup>13</sup>- tendrán su continuidad a lo largo de la historia argentina.

El 31 de Diciembre de 1943 el gobierno militar emitió un decreto introduciendo la educación católica en las escuelas públicas bajo jurisdicción federal con excepción de aquellos escolares cuyos padres se opusieran quienes debían recibir en cambio Instrucción Moral. Asimismo, otro recurso fundamental para introducir en las escuelas el nacionalismo católico fue la formación de docentes a partir de la creación de la Escuela Superior de Magisterio, en 1944, cuyo objetivo era el de servir como un antídoto contra la formación proporcionada por las escuelas normales laicas.

En cuanto al período peronista iniciado en 1946 se pueden diferenciar dos etapas en lo referente a las políticas educativas. La primera, que continuó y profundizó la tendencia educativa del gobierno que le precede, en la que se encuentra como Ministro de Justicia e Instrucción Pública, primero, Belisario Gache Pirán (1946-1948) y, luego, Oscar

---

<sup>13</sup> Por ejemplo, durante la presidencia de Agustín P Justo se persiguió a los docentes que tenían posturas radicalizadas, laicistas y escolanovistas. Muchos de ellos fueron exonerados o trasladados a lugares inhóspitos. (Puigrós, A. 2003)



Ivanisevich (1948-1950). En la segunda etapa, se observa una fuerte peronización y adoctrinamiento de las instituciones marcada por la presencia de Armando Méndez de San Martín.

Como afirma Mariano Plotkin, la primera etapa estuvo caracterizada por la democratización del acceso al sistema educativo y la continuación de la enseñanza religiosa en los colegios (Plotkin, 1994). En el discurso del peronismo acerca de la escuela se articularon enunciados liberales, socialistas y nacionalistas, en consonancia con el eclecticismo que caracteriza a toda la doctrina justicialista.

En este sentido, el peronismo diseñó una política de democratización social de la educación que dio respuesta a un conjunto de demandas sociales de larga data desde un Estado que se presentaba como su garante absoluto, expandiendo la instrucción pública a amplios sectores de la población que hasta ese momento se habían visto imposibilitados de acceder a la misma.

Perón estaba interesado en integrar todo los niveles de educación en un sistema único bajo el control directo del Estado ya que veía al sistema educativo como una herramienta esencial para buscar la tan ansiada “unidad espiritual de la nación”. Así, la gratuidad de la educación funcionó como una herramienta fundamental de democratización e incorporación de la clase obrera al sistema educativo.

Pero, al mismo tiempo, como indica Sandra Carli, Perón impulsó la sujeción de la población escolar a una nueva cultura política: la niñez se concebía como depositaria de la acción social del Estado y como heredera y continuadora de la nueva cultura política peronista.

Esta política se hizo más evidente en el segundo gobierno peronista (Carli, 2002). Así, si durante los primeros años el gobierno dio los pasos decisivos hacia la democratización y centralización del sistema educativo, tras la reelección de Perón la escuela se transformó en un mecanismo eficiente de socialización política.

A partir de 1950, los primeros cuestionamientos abiertos al gobierno y la crisis económica parecieron abrir un panorama crítico para el peronismo. En este contexto, la consolidación del régimen significó la peronización de todas las instituciones estatales y, paralelamente, se procuró eliminar todo vestigio de pluralismo de la vida política. La afiliación al

partido oficial pasó a ser requisito para el desempeño de cargos en los organismos públicos (incluyendo las escuelas), las imágenes de Perón y Evita se multiplicaron en los libros de lectura de la escuela primaria y en los sitios más diversos del espacio público.

Un elemento significativo de esta tendencia a peronizar la vida pública y privada fue, en 1952, la sanción de una ley que convirtió la Doctrina Peronista – basada en la Justicia Social, la Independencia Económica y la Soberanía Nacional – en doctrina nacional, iniciándose así, una profunda asimilación entre la idea de nación y peronismo como un todo único e incuestionable en la fundación de la Nueva Argentina. Esta idea estaba basada en la exclusión del otro-opositor: si la nación estaba identificada con el peronismo, aquellos que no se reconocieran como tales serían considerados extranjeros o agentes disgregadores de la unidad nacional. Por ello, será recurrente en los discursos peronistas la mención del sector opositor como la “anti patria”. Sin embargo, cabe señalar que la estrategia de identificar el movimiento y su líder con la nación argentina tiene antecedentes en el gobierno radical de Hipólito Irigoyen. (Ansaldi, 1995)

Por otra parte, así como en un principio el gobierno hizo esfuerzos para asociar su imagen y su doctrina a los principios del nacionalismo y de la religión católica; en su segunda etapa, intentó cada vez menos catolizar y nacionalizar al peronismo, y cada vez más peronizar al nacionalismo y al catolicismo. Esta circunstancia trajo serios conflictos entre la Iglesia y el Estado.

En un contexto de creciente oposición se multiplicaron las interpelaciones a niños y jóvenes. Fueron las nuevas generaciones las que comenzaban a aparecer imaginariamente como el reaseguro del futuro de la patria ante las amenazas presentes.

Esta politización de las jóvenes generaciones ha sido interpretada de manera diversa. Por un lado, Plotkin define este proceso de socialización política como un “proceso por el cual la población adquiere los valores y creencias que definen su cultura política”, y en el que el sistema educativo es utilizado como “un canal eficiente para el adoctrinamiento de la juventud” y como “una herramienta para la creación de una mística

peronista” (Plotkin, 1994). Por otro lado, Somoza Rodríguez cuestiona el carácter manipulador del proyecto peronista y sostiene, en cambio, que debe hablarse de un “plan de resocialización de los sujetos pedagógicos y políticos” y que el peronismo constituye una “paradojal mezcla entre democracia y autoritarismo” (Somoza Rodríguez en Carli , 2002).

Para Sandra Carli lo que se produce desde el Estado es una interpelación política a niños y jóvenes que puede evaluarse tanto teniendo en cuenta los eventos masivos que los convocan como la nueva orientación político doctrinaria de la educación que los concibe como depositarios de una transmisión doctrinaria. Este adoctrinamiento se hace manifiesto en el Segundo Plan Quinquenal en el que se indica que el nuevo objetivo de la educación era “...realizar la formación moral, intelectual y física del pueblo sobre la base de los principios fundamentales de la doctrina nacional peronista” (Carli, 2002).

Tal como se señaló anteriormente la escuela funcionó como una herramienta para la construcción y cimentación de la identidad nacional. El caso del peronismo no se apartó de esta tendencia aunque tuvo la particularidad de que el movimiento se consideró a sí mismo la nación y por lo tanto, la transmisión de la doctrina peronista en la escuela fue considerada como un elemento clave para la unidad y el orden de la Nueva Argentina peronista.

Adoctrinar no suponía solamente enseñar sino también inculcar. No era sólo ilustrar el conocimiento sino también “modelar el alma”, tarea que implicaba persuasión y convencimiento. Con este método se pretendía intervenir en las posiciones futuras de los niños considerados como “tábulas rasas” que asistían a las escuelas con sus necesidades básicas satisfechas ya que el peronismo había generado condiciones de pleno empleo y el trabajo era remunerado en forma justa.

Los elementos utilizados para el adoctrinamiento en las escuelas consistieron en la prescripción de nuevas fiestas escolares como, por ejemplo, el Día de los Trabajadores, en la obligación de leer la autobiografía escrita por Eva Duarte de Perón *La razón de mi vida*, en la construcción de nuevas escuelas con el simbolismo peronista en las denominaciones de los

establecimientos o en las imágenes, o en la re-nominación de antiguas escuelas con nombres vinculados a la liturgia del movimiento.

Otro instrumento fundamental para introducir la doctrina peronista en las escuelas fue la modificación de los planes de estudio de las diversas áreas curriculares. En el caso particular de la enseñanza de la historia argentina, la lectura del pasado propuesta por el peronismo supuso una novedad porque introducía el estudio de la historia reciente, particularmente aquella que involucraba al peronismo.

Sin embargo, la orientación historiográfica continuó siendo a grandes trazos la que había fijado la Nueva Escuela Histórica. Si bien muchos historiadores revisionistas encontraron nichos en dependencias oficiales e incluso en las universidades, el Estado peronista no impulsó la enseñanza de una historiografía de matriz revisionista en las escuelas primarias.

Para el régimen era mucho más importante ligarse con un pasado heroico más difundido y establecido como era el proveniente de la construcción liberal que buscar su legitimidad en versiones heterodoxas y demasiado conflictivas. (Romero, 2004) <sup>14</sup>.

La doctrina del movimiento atravesó la producción editorial de libros de textos. El Estado peronista reguló esta producción de textos escolares. En general, se exigía que los mismos respetaran una orientación nacionalista. Sin embargo, en los primeros años el concepto de nacionalidad era difuso y sólo a partir de 1951 la regulación fue más estricta fijándose una idea de nación peronista. Algunos de los cambios más sustantivos consistieron en la introducción de las imágenes de Perón y Evita en la iconografía de los libros de texto y en la utilización de frases como “Eva me ama”, etc. Todos recursos que pretendían consolidar el culto a la personalidad del líder en el marco de una concepción de educación como vehículo de propaganda política.

Al mismo tiempo, el gobierno lanzó una fuerte campaña de adoctrinamiento para los maestros mediante la publicación y distribución de una serie titulada *Cuadernos para el Maestro Argentino* en la que se apelaba

---

<sup>14</sup> Paradójicamente, el revisionismo sí va a ingresar a los manuales escolares luego de la Revolución Libertadora que derrocó al gobierno peronista en 1955. (Romero, 2004)

a los maestros para que intervinieran en los destinos de las nuevas generaciones formando hombres leales al peronismo.

Asimismo, se estableció que el Segundo Plan Quinquenal debía ser estudiado en el aula con el objeto de enseñar el espíritu del mismo ya que una de las tareas primordiales asignada a los docentes fue la formación del espíritu de los jóvenes apelando a los sentimientos y emotividad de los mismos para lograr una verdadera adhesión al movimiento peronista.<sup>15</sup>

Hacia 1955 el cuestionamiento a las políticas educativas del gobierno fue sólo un elemento más de una coyuntura crítica en la que confluyeron todas las fuerzas proclives a la modificación de la alianza político social que había sustentado en sus inicios el triunfo de Perón.

Este recorrido por las ideas de nación promovidas desde el dispositivo escolar en diferentes momentos históricos nos retrotrae a la respuesta de Ernest Renan a la pregunta: ¿qué es una nación? “El olvido, y yo diría incluso el error histórico, son factores esenciales en la creación de una nación y por lo tanto el progreso de estudios históricos es a menudo un peligro para la nacionalidad.” (Renan Ernest, 1882. Citado por Hobsbawm, E. 1992).

Como lo señala Mario Carretero en su libro “existe una contradicción entre los objetivos cognitivos o instruccionales de la enseñanza de la historia –de origen ilustrado- y los de naturaleza identitaria –cuya fuente es de naturaleza romántico – nacionalista-, contradicción que implica la crisis del sentido original de la escolaridad”. En el presente, además, dicha contradicción se expresa en la dificultad para conciliar lógicas y sistemas de valores divergentes como el de una “épica nacional / particular y el de una ética global / universal...” (Carretero, M. 2007)

En los capítulos siguientes se verá cómo, en el caso argentino, la circulación en el ámbito escolar de versiones sobre lo ocurrido en la última dictadura militar mantuvo, o incluso agudizó, la contradicción entre los objetivos cognitivos e identitarios inherentes a la enseñanza escolar de la historia.

---

<sup>15</sup> Esta campaña de adoctrinamiento suscitó múltiples resistencias: desde manifestaciones explícitas contrarias al gobierno hasta resistencias más solapadas dentro del aula. Por ejemplo, muchos docentes no corregían los ejercicios relacionados con la doctrina peronista. (Gvirtz, 1999).

### **Capítulo 3. Las luchas por la memoria de la dictadura en Argentina**

La historia reciente argentina se encuentra marcada por las reverberaciones de un pasado represivo que ha sido objeto de múltiples (re) apropiaciones a través de los sucesivos presentes. Diversos actores han puesto en circulación pública su propia versión de los acontecimientos. Cada mirada volcada al pasado ha dado muestras de las estrechas ligazones entre el acto de recordar y las luchas políticas sustentadas por quien/es pretenden construir la verdadera historia de los setenta.

Los años setenta han dado lugar a un conjunto de memorias en pugna, distintas coyunturas históricas pusieron en escena una suerte de batallas parciales en las que distintos actores buscaron imponer su propia narrativa del pasado. Desde la contemporaneidad de los acontecimientos comenzaron a tejerse matrices de sentido, políticas de lectura de lo ocurrido que han ido hilándose y deshilándose en los años que median entre marzo de 1976 y el presente. La reformulación de cada una de estas memorias se explica tanto en virtud de los intereses y expectativas de los sujetos que recuerdan, como en relación a la presencia y posicionamiento de otros “emprendedores de la memoria” (Jelin, 2002) en el espacio público.

La reflexión acerca de las luchas por la memoria de la dictadura en Argentina devuelve la imagen de múltiples relatos con variados momentos de emergencia y hegemonía, en el transcurso de los más de treinta años desde el golpe de Estado de 1976. Lo ocurrido ha sido leído de las formas más disímiles: como una “guerra antisubversiva”, como “violaciones a los derechos humanos por parte del Estado Terrorista ocupado por las FF.AA”, como “represión ilegal” en el enfrentamiento entre “dos demonios”, como “genocidio”, etc.

Este capítulo se propone cartografiar el territorio de las memorias de la dictadura en Argentina, los modos en que diferentes actores configuran sentidos sobre el pasado para operar en el presente, al tiempo que se definen a sí mismos y definen a los otros. A la vez, se examinan las versiones historiográficas del pasado reciente en obras que pueden definirse como de

alta divulgación en las que se compilan los aportes de especialistas provenientes de distintas disciplinas sociales.

### **3.1. El relato de los militares**

El 25 de Marzo de 1976 las Fuerzas Armadas emitieron una Proclama. A través de este documento fundacional se dio la primera interpretación sobre los motivos que habían dado lugar a la toma del poder. En este punto inicial, se consideró que el golpe se hallaba lo suficientemente justificado en virtud de la existencia de un escenario de desgobierno insostenible. Los males derivados de la acción demagógica y corrupta de los gobernantes, la inoperancia del gobierno peronista para diseñar una política económica adecuada y la falta de eficacia para terminar con la “subversión” fueron esgrimidos como evidencia clara de un caos que sería extirpado de la mano de un actor militar dispuesto a lograr “la unidad de todos los argentinos”. De este modo el golpe del 24 de Marzo se presentó como “una instancia superadora de una situación de desorden que la precede y justifica, un movimiento con el que los militares consideran que los ciudadanos argentinos se identificarán” (Lorenz, 2002)

El momento previo al comienzo de la última dictadura se definió tempranamente como un drama nacional que los militares tenían la obligación de interrumpir dando lugar a un nuevo presente. Esta idea se mantuvo en los discursos de las sucesivas conmemoraciones del golpe. El caos fue exaltado con el objeto de señalar el corte fundacional inaugurado en la nueva etapa, al tiempo que se demostraba que las Fuerzas Armadas se habían visto forzadas a tomar el poder. La imagen construida por Camps en 1983 ejemplifica el modo de entender la situación del país antes del golpe:

“No se necesita hacer muchos esfuerzos para evocar el clima vivido por el país en aquellos momentos. El ciudadano común rumbo a su trabajo -cualquiera fuera su ocupación- no tenía certeza de volver a su casa sano y salvo. El orden social no existía como tal. El terrorismo había comenzado una etapa en la que no sólo se hacían asesinatos selectivos, sino también indiscriminados...” (Camps, 1983)

Asimismo, el marco de violencia y desorden generalizado es recuperado con la intención de dar mayor fuerza a la idea de apoyo implícito o explícito brindado por parte de amplios sectores de la sociedad argentina que avalaron la toma del poder y el posterior accionar en pos de la paz y el orden. La “participación y el aplauso de la mayoría de la población”<sup>16</sup> y el inicio del “aniquilamiento del accionar subversivo” durante un gobierno democrático contribuyeron a dotar de legitimidad a la actuación de la Fuerzas Armadas.

Junto a las referencias al caos previo y al apoyo de la sociedad civil aparece un elemento clave de la narrativa pública de los militares: la idea de guerra<sup>17</sup> total y no convencional constituye el eje estructurante de la mayor parte de los discursos vertidos hasta el presente. Este conflicto poseía una serie de rasgos que lo dotaban de un carácter peculiar aunque uno de los más relevantes era que el derramamiento de sangre había sido comenzado por el enemigo. La declaración de “guerra” por parte del bando perdedor implicaba exculpar a las Fuerzas Armadas de modo tal que toda la “responsabilidad” de lo ocurrido quedara del lado de los que habían abierto el fuego. Camps ilustra esta cuestión en estos términos:

“Estas guerras no las empieza nunca el antimarxismo. La jugada inicial la hace siempre el marxismo. Por lo general, cuando las fuerzas nacionales se lanzan a la lucha los acontecimientos han llegado a tal punto que se pelea simultáneamente para evitar que a uno lo maten o asesinen a su familia, sin tiempo para esclarecer a la población y los combatientes los valores trascendentales que están en juego” (Camps, 1983)

En el “Documento Final” emitido por las Fuerzas Armadas en 1983 se advierte la intención de fijar la interpretación de los hechos en los

---

<sup>16</sup> Esta frase forma parte de la “La Argentina cuestionada”, según este texto “es un dato de la realidad que la lucha antsubversiva cuenta con el apoyo general del pueblo argentino, aún de aquellos que se han levantado para denunciar tal o cual abuso...” (“La Argentina cuestionada”, en: *Carta Política*, Buenos Aires, n° 42, abril 1977).

<sup>17</sup> La noción de guerra fue utilizada por militares y combatientes revolucionarios aunque los contenidos de la narrativa de la guerra difería en ambos casos. En este sentido, Vezzetti plantea que “...el imaginario de guerra estaba instalado desde bastante antes como un patrón de significación alimentado desde la derecha (el anticomunismo cerril que veía un germen de insurrección en cada protesta) tanto como desde una nueva izquierda dominada crecientemente por un fantasma de poder bastante más extendido que el que alimentaba el horizonte de acción de los grupos autoconvocados para la lucha armada...” (Vezzetti, 2003).



siguientes términos: la guerra llevada a cabo por las Fuerzas Armadas - como última reserva de la Nación- constituyó un acto de servicio que permitió poner fin a un enemigo irrecuperable desde un punto de vista moral.<sup>18</sup> La lucha desenvuelta para terminar con la “subversión” no se presentaba ligada exclusivamente a lo militar, en realidad abarcaba una multiplicidad de frentes -político, social, cultural, ideológico, etc.- y respondía a la necesidad de defensa frente a las armas de combate impuestas por el otro bando. Se admitió que en el transcurso de la “guerra antisubversiva” se habían cometido “errores” que “pudieron traspasar los límites de los derechos humanos fundamentales y que quedan sujetos al juicio de Dios en cada conciencia y en la comprensión de los hombres”. Además, se estableció que los desaparecidos debían ser considerados muertos, siempre que no estuvieran en el exilio o en la clandestinidad. (Documento Final... 1983)

Resulta evidente que detrás de esta interpretación de lo ocurrido, se oculta la pretensión de colocar a los actores del “Proceso” en una posición que los exonerara de la imputación criminal por los actos cometidos y de la condena moral de la opinión pública.

La idea de guerra supone la presencia de un contrincante dispuesto a luchar con disposición de armas y hombres suficientes para hacer posible un verdadero combate. El discurso de los militares cimienta una imagen concreta del bando opositor: se trataba de un enemigo de la patria que usaba medios ilícitos y estaba dispuesto a llevar adelante una guerra generalizada hasta la aniquilación misma. Las características del enfrentamiento habían sido delimitadas por el adversario y quienes se propusieran “salvar” al país sólo podían hacerlo en la medida en que se ajustaran a las reglas impuestas de antemano por el opositor. Para los militares,

“... el fin de la guerra guerrillera es “aniquilar” al estado enemigo, disolverlo, hacerlo desaparecer. Esto no deja lugar, como en las guerras clásicas a la autolimitación de acuerdos al estilo de los de Ginebra o a la negociación que sigue a rendiciones condicionales. Esto se llama: matar o morir colectivamente. La

---

<sup>18</sup> El “Documento Final” también estableció que los desaparecidos debían ser considerados muertos (siempre que no estuvieran en el exilio o la clandestinidad).

lógica de la guerrilla se impone al Estado invadido; a partir de ahí las medias tintas quedan prohibidas...”<sup>19</sup>

La amenaza provenía desde el exterior del cuerpo social, la presencia de la “subversión” o la “anti patria” ponía en riesgo la estructura de la Nación y sólo cabía confiar en quienes siempre la habían defendido. El Estado había sido “invadido” por un enemigo externo identificado en términos amplios dado que incluía no sólo a las organizaciones armadas, sino también y, sobre todo, a las raíces sociales de esa insurgencia armada. Esta visión estructuralista de la subversión exigía contemplar diversos frentes:

“...En 1976 vi claramente que el triunfo militar sobre la subversión debía ser consolidado con el triunfo sobre la subversión política, económica y cultural que la nutría. Las razones por las cuales estoy convencido de que hay que completar esa parte de la lucha son la razón de este libro...” (Camps, 1983)

En 1983, Camps considera que el enemigo no ha sido ultimado en forma completa. A pesar del triunfo militar de las Fuerzas Armadas, la subversión cultural no había podido ser extirpada y lo que se había ganado en el terreno de la lucha se había perdido en el campo de la propaganda. Esta idea también se halla presente en “Guerra Revolucionaria en Argentina (1959-1978)”, texto escrito por el general de división Ramón Genaro Díaz Bessone, en 1986.<sup>20</sup>

“La subversión, acompañada por determinados y nefastos intereses políticos ha procurado y procurará deformar y falsear la verdad de esa guerra para alcanzar sus objetivos ruinosos, destructivos para la Nación. Repetir cien veces una mentira logra hacerla pasar por verdad, eso forma parte de la táctica del marxismo-leninismo.

Estas páginas, escritas sobre la base de documentos que produjo la subversión, desconocidos por el gran público, procuran reconstruir fielmente una parte de los acontecimientos de esa guerra, que ya constituyen un período muy importante de nuestra historia. Especiales destinatarios son los que no conocieron los hechos en forma directa. También, los que fueron testigos, especialmente los de memoria frágil, para que no olviden la tremenda experiencia, y para que conozcan facetas a

---

<sup>19</sup> “La Argentina cuestionada”, en: Carta Política, Buenos Aires, n° 42, abril de 1977.

<sup>20</sup> Esta obra se publicó en 1986 y luego fue reeditada por el Círculo Militar en dos ocasiones, una de ellas en 1996, en ocasión del vigésimo aniversario del golpe militar.

las que no tuvieron fácil acceso. Finalmente, y no por ello menos importante, estas páginas constituyen un homenaje a las víctimas de la subversión, civiles y militares, a los muertos, a los mutilados, a los heridos y a las víctimas morales, objeto de la diatriba, de la dialéctica experta en destruir honras.”(Díaz Bessone, 1986)

La intención de Bessone es evitar la “deformación y falseamiento” de la historia. El contexto de publicación del libro es revelador ya que en 1986 se deroga la Ley de Punto Final y el inicio de los procesos penales a militares -más allá de los miembros de las Juntas- culminarían con la sublevación de Semana Santa de 1987 y con la sanción de la Ley de Obediencia Debida. De allí que las “mentiras repetidas cien veces” que denuncia Bessone no son sólo las denuncias históricas de los Organismos, sino concretamente las presentaciones judiciales que amenazaban a decenas de oficiales, sobre todo del Ejército. El complot, el falseamiento de la historia y la voluntad de desprestigiar a las Fuerzas Armadas responden a la nueva forma que adquirió la guerra: “la batalla se había desplazado a otro plano, el jurídico - político. Una de sus armas más poderosas, la propaganda, se puso en marcha a partir de 1976, cuando la guerrilla vislumbraba su derrota”. (Díaz Bessone, 1986)

La transición democrática trajo consigo la aparición de una postura defensiva expresada en el intento de construir una contramemoria. Frente a las acusaciones de violación a los derechos humanos se admitieron excesos y errores individuales. La guerra había sido “sucias”, ello implicaba el reconocimiento de actos inevitables que vulneraron ciertos derechos, a la vez que se concentraba la responsabilidad de lo ocurrido en las “víctimas” e introducía distinciones entre “métodos justos/métodos injustos” y “muertes inocentes/muertes merecidas”. El escenario del enfrentamiento bélico fue interpuesto como mecanismo de legitimación en distintas coyunturas. Para el bloque favorable a la dictadura, la guerra y el apoyo de la mayor parte de la población al golpe siguen siendo, aún hoy, los argumentos privilegiados para justificar lo actuado entre 1976 y 1983.

En los años que median entre el 24 de marzo de 1976 y el presente, la narrativa de los militares se ancló en una serie de componentes básicos

que aparecen de forma recurrente en las sucesivas conmemoraciones. La idea de caos y anarquía junto a la convalidación general al golpe por parte de la población constituyen los elementos legitimadores de una guerra “total”, “no convencional” y “sucia”, con “excesos” y “errores”, en la que se derrotó a la “subversión”, “salvando”, de este modo a la Nación argentina.

### **3.2. El relato de los gobiernos constitucionales**

El primer escenario post dictadura estuvo signado por los decretos presidenciales de Alfonsín que dispusieron el enjuiciamiento de las tres primeras juntas militares y de los jefes- sobrevivientes- de Montoneros y del Ejército Revolucionario del Pueblo (E.R.P.) sumados a la redacción de un proyecto para la reforma del Código de Justicia Militar.

La decisión de constituir la CONADEP resultó significativa porque implicó la conservación de la dirección del proceso en manos del Poder Ejecutivo y la consecuente exclusión del Parlamento del centro del debate. El informe *Nunca Más* salió a la luz en septiembre de 1984 y construyó un relato público de lo ocurrido. A partir de ese momento las violaciones a los derechos humanos quedaron colocadas en el terreno de lo indiscutible y reprobable. El informe tuvo un impacto significativo en la opinión pública y generó la convicción de que los crímenes perpetrados por los militares formaban parte de un plan sistemático de aniquilación del que el Estado no sólo tenía conocimiento sino que había sido su pieza fundamental. A partir de la labor de la CONADEP quedó el camino abierto para acción de la justicia.

El segundo escenario se abrió con el Juicio a las Juntas que terminó con la condena del General Jorge R. Videla y el Almirante Emilio Massera a prisión perpetua, del General Roberto Viola a 17 años de prisión, del Almirante Armando Lambruschini a 8 años y del Brigadier Agosti a 3 años y nueve meses<sup>21</sup>. Este enjuiciamiento se instituyó en una marca de la memoria colectiva de la sociedad argentina: la imagen de los miembros de las cúpulas militares en el banquillo de los acusados tuvo un fuerte impacto

---

<sup>21</sup> Los miembros de la última junta militar fueron sobreesidos por falta de pruebas concluyentes.

en la construcción de relatos que enfatizaron la culpabilidad de quienes habían llevado adelante el “Proceso de Reorganización Nacional”.

Como lo señala Vezzetti, “...pocas imágenes han marcado tanto la conciencia de un cambio de época como la de los jefes militares desfilando en calidad de reos ante la Cámara Federal de la Capital(...) Admitamos entonces que en esa escena bisagra, inédita, se anudaba un núcleo de significaciones que no sólo rearmaba la memoria completa de la dictadura sino que incorporaba, propiamente implantaba, las bases de una nueva memoria de la democracia...” (Vezzetti, 2002)

Tanto el *Nunca Más* como el *Juicio a las Juntas* contribuyeron a la instalación de la teoría de los dos demonios en el espacio público. Si bien “...una versión de los “dos demonios” nace en el terreno jurídico de la decisión del presidente Alfonsín de someter a proceso simultáneamente a las cúpulas de las Fuerzas Armadas y a los jefes sobrevivientes del Montoneros y E.R.P....” se debe tener presente –como lo indica Vezzetti- “que la teoría de los dos demonios no tiene su origen en el gobierno radical” dado que “la representación de dos formas intolerables de terrorismo de ultraizquierda y de ultraderecha enfrentados en la escena social ya estaba presente en la visión de muchos en las vísperas del golpe militar de 1976...” (Vezzetti, 2002).

Esta lectura de los “dos demonios” se sustentó en la idea según la cual había existido una guerra entre dos grupos armados, los terroristas y las Fuerzas Armadas. La condena recayó, en este momento, en la “violencia de un signo y del otro”. Las primeras palabras del prólogo del informe de la CONADEP dan cuenta de ello:

“... Durante la década del '70 la Argentina fue convulsionada por un terror que provenía tanto de la extrema derecha como de la extrema izquierda...”  
(CONADEP, *Nunca Más*, 1985)

La igualación de los actores violentos fue impulsada por el primer gobierno democrático como fundamento de lo que se pretendía una nueva era en la convivencia política de los argentinos. La condena a los actos de violencia del pasado comenzó a transitar el camino de la demonización, la

existencia de “dos demonios” que habían azotado a una sociedad indefensa hizo recaer el ejercicio de la violencia en unos pocos.

Se entendió que los dos terrores eran equivalentes y habían dado lugar a víctimas inocentes de uno y otro lado. Para probar la criminalidad de los actos cometidos se remarcó la inocencia de las víctimas antes que la naturaleza del crimen. Cerruti señala la existencia de dos casos paradigmáticos que se convirtieron en emblema: el de la joven sueca Dagmar Hagelin y el de la “Noche de los Lápices”. “En los dos casos los relatos simplificaban la escena. En el primer caso la historia conocida popularmente se refiere a una joven sueca, adolescente, rubia, que está visitando a una amiga y es matada a sangre fría por un marino, Alfredo Astiz. En el segundo, un grupo de jóvenes estudiantes secundarios caracterizados como casi niños que no entienden de política, cantan canciones de *Sui Generis* y piden por el boleto estudiantil son secuestrados, torturados y asesinados. Cuando se trataba de contraponer a estas víctimas las de otro sector, se mencionaba a Paula Lambruschini, la hija de un jefe de la armada asesinada en un atentado contra su padre” (Cerruti, 2001).

El énfasis puesto en la condición de inocente contribuyó a evitar referencias relativas a la identidad política de los afectados por la represión ilegal. El *Nunca Más* centró la atención en las figuras de los desaparecidos, víctimas “que habían sido tragadas por aquel abismo sin fondo sin ser culpables de nada; porque la lucha contra los “subversivos”, con la tendencia que tiene toda caza de brujas o de endemoniados, se había convertido en una represión demencialmente generalizada porque el epíteto de subversivo tenía un alcance tan vasto como imprevisible”. (CONADEP, *Nunca Más*, 1985) En el Juicio a las Juntas, esas mismas víctimas se convirtieron en “testigos” al tiempo que “los represores se tornaron “acusados” y los actores políticos debieron transformarse en “observadores” de la acción de jueces que se presentaban como autoridad “neutral” y definían la situación según reglas legítimas preestablecidas. El espacio judicial compartía con el informe de la CONADEP el marco de despolitización del conflicto, silenciando la lucha política de los años anteriores”. (Jelin, 2005).

En el marco de la teoría de los dos demonios se otorgó distintos grado de responsabilidad a los actores. Se entendía que los jefes de ambos bandos eran culpables, pero quienes respondían a sus órdenes no eran responsables porque se habían limitado a ejecutarlas. Los subordinados militares y los “perejiles” del lado subversivo fueron puestos en un lugar de víctimas junto a una sociedad engañada que desconocía lo que verdaderamente ocurría. El papel asignado a la sociedad civil como espectadora o rehén durante el enfrentamiento de los “dos demonios” contribuyó a construir una imagen tranquilizadora que tornó ajeno el propio pasado y logró diluir la obligación de interrogarse por las propias responsabilidades. El fiscal Julio César Strassera en su alegato la defendió en estos términos:

“...Los acusados pretenden convertir a la sociedad argentina en cómplice. Como acabamos de demostrar, el Gobierno anterior no ordenó la represión ilegal y la sociedad nunca pudo aprobar lo realizado porque nunca se le explicó lo que se hizo. La sociedad argentina siempre fue engañada. Hasta el día de hoy la intentan engañar negando los hechos que ocurrieron. Si la sociedad no sabía, mal pudo otorgar la aprobación a lo realizado...” (Diario del Juicio, 1985. Alegato del Fiscal Julio Strassera.)

En el terreno de la asignación de responsabilidades este discurso cierra el debate acerca de la necesaria colaboración y apoyo que debieron recibir las Fuerzas Armadas para llevar adelante el autodenominado *Proceso de Reorganización Nacional*. A esta clausura contribuyó también lo que se llamó el “Show del horror”: “desplegado en los medios de comunicación con la apertura de las fosas comunes donde se encontraban cadáveres NN, el tono melodramático impuesto a las historias, el relato siempre en tercera persona, de lo que había sucedido a los otros, como si no se tratara de un drama que nos atravesaba como sociedad. Los pensamientos y las ideas fueron reemplazados por consignas, y al duelo se le anticipó la fetichización.” (Cerruti, 2000).

En este relato la concentración de la responsabilidad por lo ocurrido en las cúpulas de ambos bandos se encadena con la omisión del apoyo civil a la iniciativa militar en el inicio de la Guerra de Malvinas y al mismo tiempo con la afirmación de que los únicos que resistieron fueron aquellos

que habían perdido un familiar durante la dictadura. Esta lógica restó presencia pública a quienes habían participado en alguna forma de resistencia por mandato de conciencia -muchos de ellos incluso dentro de los organismos de derechos humanos- pero que no tenían lazos de sangre con las víctimas. Se reivindicaba a las *Madres* por haber sido perseguidas durante la dictadura, por haber sido estigmatizadas y por haber sido tratadas como “locas”, a la vez que se transformaba ese mensaje para exculpar a quienes no habían resistido: “resistir no había sido una opción moral o racional, sino un acto emocional límite, producto del instinto materno.” (Cerruti, 2000)

El nuevo escenario en la construcción de la narrativa de los gobiernos constitucionales, estuvo signado por la presión militar y los ecos de la misma en las decisiones tomadas por el gobierno de Alfonsín. Con las “Instrucciones” del Poder Ejecutivo a los fiscales se inauguró un camino de difícil retorno y quedó abonado el terreno para la sanción de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. El próximo paso en la consolidación de la impunidad fue dado por el gobierno que sucedió a la conducción radical. En 1989, Carlos Menem indultó a militares- sobre los que pesaban condenas judiciales por violaciones de derechos humanos durante la dictadura, por su actuación en Malvinas o por haber participado en los levantamientos de 1987- y a algunos líderes de la guerrilla que aún permanecían encarcelados. Los indultos no incluyeron a los que habían protagonizado el último levantamiento, los *carapintadas* no fueron favorecidos por la prerrogativa presidencial porque “... quedaba claro que la estrategia era perdonar por crímenes del pasado, pero castigar la desobediencia y el levantamiento presentes y futuros...”(Jelin, 2005)

De esta manera, Menem aprovechó la prerrogativa presidencial del indulto con el fin de dar una vuelta de página, de clausurar el pasado que distanciaba y enfrentaba a los argentinos. La política del presidente justicialista en materia de derechos humanos y de resolución de la cuestión militar quedó inscripta en el intento de “levantar una patria nueva”, de “eliminar lo caduco y dar bienvenida a lo que nace”. La Argentina de 1989 “está [ba] rota”, a partir de ese escenario en ruinas se pretendió levantar una nación nueva y gloriosa. Este contexto explica la aparición de la llamada



*teoría de la reconciliación nacional*. Hasta ese momento el Estado argentino había sido un mundo de “todos contra todos” que debía convertirse en un “todos junto a todos” (Discurso de Menem ante la Asamblea Legislativa. Buenos Aires. 8/7/89)

La coyuntura fue vista como una verdadera oportunidad, la crisis que transitaba la Argentina de entonces, constituyó un desafío para inaugurar un “nuevo tiempo” (Menem, 8/7/89) en el que las marcas de la historia no representaran un lastre. Este relato puede leerse como la pretensión de instalar una política de olvido, “pero el olvido no sólo de los crímenes de la dictadura: fue un intento por suprimir la memoria de los ideales de participación política, resistencia a la opresión y defensa de los valores sociales que se transmitieron durante este siglo de generación en generación” (Cerruti, 2000).

El olvido trajo consigo a un nuevo enemigo, ahora el “otro” era el que recordaba y al traer el pasado al presente desbarataba la operación de crear una nueva Argentina.

En síntesis, la narrativa de los primeros gobiernos democráticos consistió en la atribución del horror a la confrontación entre dos fuerzas demoníacas que habrían dejado a la sociedad argentina en el medio de un fuego cruzado con víctimas inocentes en los dos frentes. Es destacable, no obstante, la distancia ideológica entre el gobierno de Alfonsín y el de Menem legible a partir de la decisión de Alfonsín de juzgar a los militares y la de Menem de otorgar el indulto. El tiempo transcurrido desde los hechos violentos hasta inicios de los años 90 generaba la oportunidad de la reflexión y la necesaria reconciliación. De este modo se intentó cerrar torpemente el pasado con un olvido terapéutico que salvaría –una vez más- a la nación argentina.

### **3.3. El relato de los organismos de derechos humanos**

A partir del 24 de marzo los militares generalizaron las prácticas represivas clandestinas que ya existían desde el período anterior.<sup>22</sup> Este accionar represivo instaurado durante la dictadura fue leído como violación a los derechos humanos, noción que paulatinamente se fue convirtiendo en “un concepto organizador del marco de interpretación de la violencia política que se había instalado en el país.” (Jelin, 2005) La aparición de este relato en el espacio público es contemporánea a la emergencia del discurso legitimador de los militares. Jelin señala que el primer organismo de denuncia que lleva la expresión “derechos humanos” es la *Asamblea Permanente por las Derechos Humanos (APDH)* creada a fines de 1975, con el objeto de “promover la real vigencia de los derechos humanos enunciados en la Declaración Universal de las Naciones Unidas, y contribuir a poner fin al terrorismo de todo signo”. Este organismo surgió como respuesta a la violencia desenvuelta por actores disímiles -el Estado, la guerrilla y la Triple A- y bajo esta pretensión se reunió un conjunto heterogéneo de personas:

“...se combinaron hombres consustanciados con la misma idea, aunque con grandes diferencias ideológicas, políticas y religiosas. Podemos decir con gran orgullo que en la misma mesa se sentaban católicos, protestantes, judíos; en el campo político participaba el socialismo intransigente con Oscar Allende...”<sup>23</sup>

La cuestión de los derechos humanos también funcionó como elemento aglutinador de la *SERPAJ*, el *Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos (MEDH)*, y todos los organismos que reunieron a individuos afectados directamente por la escalada represiva instalada desde el Estado: *Madres de Plaza de Mayo*, *Abuelas de Plaza de Mayo* y *Familiares Detenidos Desaparecidos por Razones Políticas*. Este conjunto heterogéneo de actores hizo su aparición en la escena pública sustentando narraciones de lo acontecido que entraban en conflicto con la memoria oficial. Durante la dictadura el discurso de los organismos se asoció a una

---

<sup>22</sup> A partir de marzo de 1976 se instaló un aparato represivo que incluía desde la neutralización de las organizaciones populares, gremiales y partidarias hasta la desaparición forzada de personas en centros clandestinos de detención y la apropiación y cambio de identidad de niños nacidos en cautiverio.

<sup>23</sup> Palabras de Alfredo Bravo sobre la constitución de la APDH. Nueva Presencia, n° 378, 28 de septiembre de 1984. Citado por Jelin (2005).

serie de preocupaciones básicas: denunciar las violaciones a los derechos humanos, conocer lo que realmente había ocurrido y exigir la recuperación de los desaparecidos.<sup>24</sup>

En marzo de 1980, los *Familiares de Detenidos Desaparecidos* reclamaron “que aparezcan los detenidos- desaparecidos y se libere a los encarcelados por razones políticas y afirman [ron] que el argumento de la guerra como explicación de las desapariciones y detenciones no sólo es injustificable, sino insostenible, pues la inmensa mayoría de las desapariciones y detenciones se produjeron mediante procedimientos en los domicilios y lugares de trabajo y estudio” (Lorenz, 2002:85).

El escenario de enfrentamiento bélico que esgrimían los militares no era aceptado por los organismos, la respuesta a este modo de entender los hechos consistió en poner el acento en la represión ilegal, el terrorismo de Estado y el horror de las desapariciones.

El “Documento Final” dado por las Fuerzas Armadas en 1983 tuvo como contrapartida la postura de los organismos que exigían “verdad y justicia” en relación a las circunstancias de la desaparición de sus familiares, la inhumación de los cadáveres NN, así como juicio y condena a los responsables de secuestros y asesinatos. Los organismos solicitaban además que los partidos políticos incorporaran esos objetivos a sus plataformas. Frente a la pretensión de clausurar el tema que demostraron los protagonistas del “Proceso de Reorganización Nacional”, los organismos impusieron las demandas de verdad y justicia como requisitos indispensables para lograr la consolidación de una sólida cultura democrática.

La transición democrática se vio signada por la presencia de un movimiento de derechos humanos con disputas internas<sup>25</sup>, que continuó

---

<sup>24</sup> Jelin señala que en un primer momento se pidió la aparición de la víctima o de su cuerpo: “*Vivos o muertos* es una de las consignas que agitaban en los primeros años las *Madres de Plaza de Mayo*. Es decir, pedían la aparición y no la aparición con vida, consigna que surgiría recién en 1980, cuando el grupo llevaba más de tres años de actividad.” (Jelin, 2005)

<sup>25</sup> En estos primeros años de la transición, los organismos fueron diferenciándose en su estrategia y en sus demandas: estaban quienes avalaron la labor de la CONADEP y quienes no colaboraron con ella; quienes aceptaban y quienes rechazaban la exhumación y reconocimiento de la identidad de cadáveres en fosas comunes; quienes miraban con expectativa el desarrollo del juicio a los comandantes y quienes expresaban escepticismo (Jelin, 1995).

estructurando una narrativa centrada en las violaciones a los derechos y la desidia de las nuevas autoridades constitucionales. Según Lorenz, “el discurso conmemorativo de los organismos parte de un quiebre: el golpe, que es la ruptura del orden institucional, pero también de las vidas de los desaparecidos y sus familias. Los años anteriores (1970-1975) no son mencionados en estos primeros actos, a diferencia del gobierno militar que lo hacía permanentemente para fundamentar su presencia”. (Lorenz, 2002).

La “reconciliación nacional” de fines de la década del ochenta y principios de los noventa se filtró en una sociedad que parecía querer aceptar el olvido terapéutico propuesto por el gobierno. En esta coyuntura los organismos de derechos humanos decidieron insistir en el terreno de las luchas por la memoria de la dictadura, a partir de distintas vías: las marchas de los jueves en la Plaza de Mayo<sup>26</sup>, las conmemoraciones del 24 de Marzo<sup>27</sup>, las presentaciones judiciales ante organismos internacionales, la búsqueda de los nietos llevada adelante por las *Abuelas de Plaza de Mayo*, etc. Los organismos respondieron al *Punto Final* exigiendo, nuevamente, juicio, castigo y verdad. De este modo, la coyuntura política los afirmó en “su función de denuncia; propia de la lucha contra la dictadura que debía ser mantenida ante los sucesivos intentos de “cierre” oficial del pasado” (Lorenz, 2002). Los reclamos de verdad y justicia surgen a mediados de los setenta y continúan siendo el eje central sobre el que hacen énfasis los distintos organismos.

El aniversario de los veinte años del golpe y la aparición de *H.I.J.O.S* en el escenario social argentino marcó un punto de inflexión en la arena de los derechos humanos. Al reclamo de justicia, que venían sosteniendo las distintas organizaciones se sumaron la búsqueda de la verdad y la construcción de la memoria colectiva (Cerruti, 2000). En un contexto general de explosión de la memoria, se consolidó la construcción de un relato que repudiaba a “la más feroz dictadura de la historia argentina, que implantó el terrorismo de Estado”, dictadura que llevó

---

<sup>26</sup> Las Madres de Plaza de Mayo de Buenos Aires, hacen una marcha todos los jueves desde abril de 1977.

<sup>27</sup> Resulta interesante señalar que “la fecha —el 24 de Marzo— vigente desde su instalación por la dictadura militar, es mantenida por los organismos de derechos humanos. Aunque por motivos opuestos, “el 24” ofrecía el espacio de condensación de sentidos tanto para unos como para otros...” (Lorenz, 2002)

adelante una “política antinacional, antipopular y proimperialista” sentando las bases de la exclusión actual. Sólo las “luchas populares” lograron forzar la retirada de los militares y el retorno del gobierno constitucional.<sup>28</sup> Las *Madres de Plaza de Mayo*, expresaron la misma idea en el acto por el 24 de Marzo del 2002, la dictadura y sus representantes habían sido vencidos:

“... ¡Qué satisfacción compañeros: hace veintiséis años nadie lo hubiera imaginado! Estos hijos de mil puta que quisieron destruirnos no pudieron! Están encerrados en sus cuevas, no pueden salir, Barba se tuvo que afeitar la cabeza y la barba e igual lo encontramos. ¡No van a poder salir!...”<sup>29</sup>

La idea de esta lucha que logró vencerse aparece asociada al rol desempeñado por la sociedad durante la dictadura. Una forma de considerar el papel jugado por la misma es la sustentada por Hebe de Bonafini:

“...la sociedad se ennegreció. Estaban los que no querían saber...como la familia de mi padre- que si me llamaban por teléfono me apoyaban- cuando me decían no te preguntamos porque no te queremos hacer acordar... y los que no se querían acordar eran ellos, porque una se acuerda todo el tiempo, ¿no?. En los trabajos – mi hijo trabaja en la universidad, era profesor- nadie en la universidad se quiso comprometer (...) En la destilería donde trabaja mi marido nadie quiso firmar una carta de pedido por los desaparecidos, donde también trabajaba mi hijo Raúl. O sea que es una sociedad que se enfermó, se enfermó de terror, yo no digo de indiferencia, en la gente hubo mucho terror. El terror que ellos supieron instalar muy bien...”<sup>30</sup>

La sociedad durante la dictadura era una sociedad atemorizada por el peso de la acción represiva del Estado. Según Hebe de Bonafini, “muchos no se quisieron comprometer, que miraron para otro lado, pero son los mismos que miran para otro lado siempre, son los mismos que miran para otro lado hoy, son los que habrán mirado para otro lado en el `55” (de Bonafini, 2005).

Sobre la base de esta falta de compromiso el genocidio había sido posible.

Lo reseñado hasta aquí da cuenta de la existencia de un conjunto de organismos con un discurso que ha ido transformándose a la luz de

---

<sup>28</sup> Discurso de la Comisión por la Verdad, la Memoria y la Justicia.

<sup>29</sup> Discurso “El otro soy yo”, Madres de Plaza de Mayo, en: Historia de las Madres de la Plaza de Mayo, 2006.

<sup>30</sup> Hebe de Bonafini, 2001, Testimonios. 25 años después, en: *Milenio*, Buenos Aires, N° 5.

coyunturas políticas disímiles. La cuestión de los derechos humanos dio continuidad a una narrativa preocupada por enfrentarse al discurso legitimador de los militares y reconciliador de los gobiernos democráticos. Desde esta lógica del discurso, la “guerra” fue negada y sólo hubo espacio para pensar en términos de represión ilegal, violaciones a los derechos humanos, genocidio y terrorismo de Estado. Los militares eran culpables, asesinos, “genocidas” que debían ser atacados en un acto de conmemoración susceptible de edificar verdad, justicia y memoria.

### 3.4. El relato de los militantes

La noción de guerra fue utilizada por militares y combatientes revolucionarios, aunque con sentidos divergentes. Los militantes armados hablaban de guerra revolucionaria en el contexto de la liberación nacional y popular de los países del Tercer Mundo. En ese marco, construyeron una noción de revolucionario -que superaba la restringida acción de la militancia armada- y una imagen del enemigo al que debían enfrentarse. En 1975-1976 las páginas de *El Combatiente* describían al oponente como los representantes de un proyecto fascista que debía ser desbaratado a través de una resistencia masiva al golpe que duraría años y concluiría con guerra popular de masas:

“...no se trata de un gobierno más, de un tradicional golpe de estado, o de un cambio de turno en el gobierno por las distintas fracciones de la burguesía. Es un tipo de gobierno, un modelo de dominación (...) que deberemos soportar hasta su derrocamiento por la lucha popular. Es la única forma de dominación burguesa posible en nuestra Patria en la época de las Revoluciones Proletarias en América, iniciada con el triunfo de la gloriosa Revolución Cubana, frente a un poderoso proletariado que le disputa poder. Tal es el papel del fascismo en nuestra América (...) Es fascista por su naturaleza contrarrevolucionaria, por sus propósitos de ajuste de cuentas terroristas con el proletariado (...), por su proyecto económico de avanzar a formas de capitalismo dependientes (...), porque se propone reemplazar la tradicional organización de las instituciones democráticas argentinas por formas verticales de organización que respondan al mando único del estado monopólico.”<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Documentos sobre la organización del Partido Revolucionario de los trabajadores, en: *El combatiente*, 10/2/1975, “La unidad del pueblo contra el proyecto fascista”.

En 1975, desde la misma publicación se reivindica el éxito inevitable sobre “el ejército opresor” porque el “PUEBLO ARGENTINO DIRÁ NO A LA EXPLOTACIÓN, NO A LA OPRESIÓN, NO A LA ENTREGA Y MULTIPLICARÁ SU RESISTENCIA ARMADA Y NO ARMADA, LEGAL E ILEGAL, PACÍFICA Y VIOLENTA”.<sup>32</sup> El análisis de la situación suponía que la sociedad argentina se sumaría a través de distintas vías a una revolución que permitiría concretar la ansiada guerra popular de masas.

Con el paso del tiempo y frente a la evidencia de la derrota, comenzó a admitirse que el enemigo había sido subestimado, al tiempo que se habían sobrevalorado las propias fuerzas. El mismo grupo que inicialmente confió en el éxito ineluctable, reconocía que “la falta de un análisis más objetivo del proceso que se desarrolló desde junio del 1975 hasta marzo de 1976, la falta de propuestas coyunturales oportunas al vacío de poder, hizo que el partido no viera con claridad que el campo popular se desgastaba y perdía fuerzas en vez de acumularlas”. Para Horacio Verbisky resultaba “imprescindible pasar revista de las equivocaciones que ayudaron a los ángeles exterminadores a cumplir su faena sin contratiempos”. Entre las mismas, Verbisky señala que “la opción por las armas como vía maestra a partir de 1974, impidió ver que el enfrentamiento era fundamentalmente político” (Verbisky, 1987)

La democracia del '83 construida en torno al respeto absoluto de los derechos humanos estuvo condenada tanto a no volver la mirada sobre la escasa tradición/vocación democrática de casi todos los actores sociales y políticos de la Argentina del siglo XX, como a pensar el presente y el futuro en un esquema ideológico que identificaba democracia con capitalismo y condenaba toda violencia como éticamente repugnante (Jensen, 2005).

De este modo, la militancia quedó posicionada en una situación difícil. Tras el “show del horror” y bajo la “teoría de los dos demonios” las opciones fueron: victimización o demonización. La igualación de “la violencia de un signo y de otro” intentó ser desestructurada remarcando la diferencia entre el terrorismo de Estado y cualquier tipo de acción armada

---

<sup>32</sup> Idem, las mayúsculas corresponden al original.

desarrollada por grupos u organizaciones políticas, mientras que la asociación del militante con la imagen de víctima inocente quiso ser borrada a través de la recuperación de la dimensión política y combativa de los actores.

Según Vezzetti, *La Voluntad* –el texto de Martín Caparrós y Eduardo Anguita–, constituye la más ambiciosa tentativa de reescribir y rectificar el *Nunca Más*, dado que las víctimas no se consideran inocentes de las acciones que arrojaron su cuota de violencia al escenario de los `70. En el lugar moral de la víctima, caracterizada sólo por su condición de vacío y de carencia de derechos, separada de sus condiciones, de sus ideales, de sus combates, emerge un personaje que retorna desde el pasado: el militante.

Desde la temprana transición, han surgido narrativas que proponen concepciones disímiles del militante. Por un lado, una parte de la literatura testimonial ha recuperado imágenes del heroísmo o la victimización que eluden o desplazan de la discusión las referencias a responsabilidades propias y ajenas y la evaluación del fracaso y la derrota. Por otro lado, se vienen articulando operaciones más atenuadas de narración y recuperación que no se instalan en el mito de héroes y mártires pero revelan algo de “operación defensiva destinada a aliviar al grupo del esfuerzo mayor e incierto de reconstruir una identidad, y sobre todo, de elaborar los aspectos menos aceptables, dolorosos, incluso agraviantes de la propia participación” (Vezzetti, 2002).<sup>33</sup>

Estos relatos de memorias heroicas, nostálgicas o defensivas comienzan a coexistir con una recuperación crítica del militante, que pone en el centro de la escena la discusión sobre los motivos de la violencia, los contenidos de la democracia, la revolución y la política. En el contexto de la discusión sobre “los setenta”, la narrativa de los militantes resignificó y dio visibilidad al tema de la violencia política insurgente.

En el año 2004 se suscitó un debate en las páginas de la revista *La intemperie* que instaló el tema de las muertes causadas por las

---

<sup>33</sup> El ejemplo de este tipo de narrativa es *Cazadores de Utopías*, un film de David Blaustein, que si bien presenta componentes de un duelo por las ilusiones perdidas, da muy poco espacio para la interrogación o para algún descubrimiento que ponga en cuestión el propio sistema de creencias, o que haga posible la pregunta por las propias responsabilidades en el proceso que culminó en la implantación del terrorismo de Estado. (Vezzetti, 2002)



organizaciones político-militares, dando lugar a una profunda reflexión en los círculos militantes y profesionales.<sup>34</sup>

En realidad, la preocupación por estos temas no surge con la carta de Del Barco, ya en 1979 Héctor Schmucler había señalado que además de las víctimas del genocidio militar, “hubo policías sin especial identificación muertos a mansalva, hubo militares asesinados por sólo ser militares, dirigentes obreros y políticos exterminados por grupos armados revolucionarios que reivindicaban su derecho a privar de la vida a otros seres humanos en función de la justeza de la lucha que desarrollaban. Y se atrevió a preguntar, aunque sonara a herejía ¿los derechos humanos son válidos para unos y no para otros?” (Tarkus, 2006)<sup>35</sup>. Junto al testimonio de Schmucler, aparecieron otras voces que cuestionaron el rol de las organizaciones armadas – Rubén Sergio Caletti, Helios Prieto, entre otros-, pero el debate ético-político más profundo sobre la violencia revolucionaria se desató con la controversia iniciada por Del Barco en *La Intemperie*. En el desenvolvimiento de la misma, otros protagonistas –Diego Tatián, Eduardo Grüner, Jorge Jinkis, Juan Ritvo, entre otros- optaron por reflexionar acerca de un variado espectro de temas: la responsabilidad política y moral de los asesinatos que provocó el accionar guerrillero, la posibilidad de diferenciar los asesinatos legítimos e ilegítimos y el lugar que ocupa el *No Matarás* como principio fundante de una comunidad.

De este modo, la narrativa pública de los militantes se atrevió a superar aquellas significaciones que se instituyeron como los consensos indiscutibles en el “campo progresista” en la primera década democrática.

---

<sup>34</sup> La revista cordobesa *La Intemperie* publicó en octubre y noviembre del 2004 un reportaje a Héctor Jouvé, militante del Ejército Latinoamericano del Pueblo (EGP) que liderado por Jorge Ricardo Masetti y con apoyo de Ernesto “Che” Guevara intentó insertarse en zonas rurales de Salta durante la década del sesenta siendo finalmente desarticulado por las fuerzas de seguridad. En dichas controversias Jouvé relata lo ocurrido con dos de los militantes del EGP (Adolfo Rotblat y Bernardo Groswald), quienes quisieron abandonar la lucha, fueron considerados peligrosos para el resto y traidores, y a raíz de ello fueron fusilados. En diciembre de 2004 la misma revista publicó una carta de Oscar del Barco, filósofo cordobés, miembro del grupo fundador de la revista *Pasado presente* quien declarándose profundamente conmovido al leer la entrevista a Jouvé, se refirió a la implicancia de la toma de las armas. Esta misiva desencadenó una larga lista de respuestas, publicadas en diversas revistas del país, e incluso cartas de circulación privada o semi-privada entre grupos de militantes o amigos (Basualdo, 2006)

<sup>35</sup> Los testimonios de Héctor Schmucler que cita Horacio Tarkus aparecieron en el n°1 (octubre de 1979) y n° 9/10 (1980) de *Controversia*, revista del exilio argentino en México.

Al mismo tiempo reavivó sentidos que, por conflictivos, se habían pretendido simplificar, disfrazar o desplazar de la indagación.

Por lo señalado hasta aquí, resulta claro que el relato de los militantes se presentó como un intento de dar respuestas a las tentativas de demonización y victimización que generó la joven democracia. Los caminos transitados por los actores fueron discordantes, el abanico de posibilidades se extiende desde situaciones en las que no se pudo o no se quiso superar el discurso nostálgico de los héroes y las víctimas, hasta otras en las que se puso en cuestión el rol desempeñado en la instalación de la violencia en los '70.

Las narrativas emblemáticas en pugna sobre el pasado reciente de Argentina pueden leerse como una de las formas de expresión del fin de la creencia común en una idea de nación y como la emergencia de un conjunto de identidades que la erosionan desde dentro en búsqueda de redefinir los criterios de unidad sobre bases más justas.

### **3.5. Historiografía y memoria: el caso de las “nuevas historias argentinas”**

Más allá de los relatos en pugna que durante diferentes coyunturas históricas se fueron construyendo resulta relevante recorrer los principales aportes al conocimiento del pasado reciente desde la historiografía.

En la década del '90, la *Nueva Historia Argentina* y la *Nueva Historia de la Nación Argentina* salieron a la luz, como ejemplo de la construcción de una “nueva historia” con nuevos anclajes históricos y nuevas ideas. Se trata de obras de carácter colectivo que asignan a especialistas el tratamiento de los diversos temas.

Ambas cuentan con una dirección general, en el caso de la editada por Sudamericana –*Nueva Historia Argentina*–, además de una asesoría general, cada tomo se coloca bajo un coordinador que reúne las diversas contribuciones. En la de la Academia hay una coordinación editorial colectiva y una introducción a cada parte encomendada a un estudioso perteneciente a la corporación.

Ambas pueden inscribirse en el género de la alta divulgación; resolución ésta que aspira a difundir una síntesis de las investigaciones practicadas por especialistas.

Finalmente, ambas funcionan como estabilizaciones historiográficas o síntesis de una nutrida masa de investigaciones parciales.

### **3.5.1. La Nueva Historia Argentina y la dictadura militar**

El tomo X es el último de la colección de *La Nueva Historia Argentina* de editorial Sudamericana. Dirigido por Juan Suriano – asimismo coordinador general de toda la obra – abarca el período 1976-2001 y lleva como título *Dictadura y Democracia (1976-2001)*. Suriano plantea explícitamente los objetivos en la introducción:

“Recién en los últimos años los historiadores han comenzado lentamente a involucrarse en el análisis del tiempo presente, rompiendo con el viejo presupuesto positivista (...) que se negaba a analizar la Historia Reciente por falta de “perspectiva temporal”. Estos estudios vienen a completar estudios precedentes originados entre politólogos, sociólogos y cuentistas sociales en general. Su aporte fundamental es vaciar las interpretaciones existentes de sus condicionamientos al sentido común, los medios y las presiones sociales.” (Suriano, 2005)

El tomo consta de nueve capítulos. El primero titulado *El tiempo del “Proceso”*, fue realizado por Hugo Quiroga quien también redactó el segundo capítulo: *La reconstrucción de la democracia argentina*. En ambos se puede observar una mirada cronológica del devenir institucional del país entre la instalación de la dictadura del 24 de Marzo de 1976 y la transición a la democracia.

Mario Damilli estuvo a cargo de la redacción del tercer capítulo: *La economía y la política económica: del viejo al nuevo endeudamiento*, en el que marca claramente la continuidad en el proyecto económico impuesto en el país a partir de 1975 y el presente.

Le sigue el capítulo realizado por Susana Belmartino titulado *La crisis y las reformas de las políticas sociales* donde se intenta marcar las reformulaciones de las políticas sociales haciendo hincapié en los cambios

producidos en la segunda mitad de la década del setenta, para introducirse en las consecuencias posteriores. La misma autora se encargó de la redacción del capítulo quinto titulado *La salud pública bajo la regulación del poder corporativo* en el que se concentra en el caso de las políticas de salud pública.

El sexto capítulo está a cargo de Alejandro Rofman y fue titulado *Las transformaciones regionales*. En este se analizan las repercusiones regionales del cambio de modelo económico-social impuesto por la dictadura y llevado a su máxima expresión durante los años '90. En el capítulo siete: *Los cambios en el mundo del trabajo y los dilemas sindicales* de Héctor Palomino se plantea la crisis del sindicalismo y sus transformaciones hasta el presente. El capítulo ocho titulado *Fin del siglo urbano. Ciudades, arquitectos y cultura urbana en las transformaciones de la Argentina reciente* fue realizado en forma conjunta por Graciela Silvestri y Adrián Gorelik. Estos autores analizan los cambios urbanísticos producidos en determinadas ciudades del país entre los años 1976 y 2001.

Por último, el capítulo escrito por Elizabeth Jelin y titulado *Los derechos humanos entre el Estado y la sociedad* analiza el modo en que la cuestión de los derechos humanos fue inscribiéndose en la agenda política y social desde mediados de la década del setenta y hasta el presente.

A través de estos capítulos se puede observar la intención de comprender el período 1976-2001 encontrando las claves de sentido que traman la época. Sin embargo, la continuidad de proyectos y políticas sirve para mostrar las transformaciones en demandas, roles y prácticas de los diversos actores de la sociedad nacional.

El criterio de periodización de este tomo en particular y de la Colección *Nueva Historia Argentina* en su conjunto replica en buena medida los hitos del devenir político institucional<sup>36</sup>, situación que genera zonas de tensión no siempre resueltas. Por un lado, conlleva a una innegable carga pre-interpretativa. Por el otro, provoca ciertas inconsistencias a la hora de abordar nuevas temáticas tales como las economías regionales, la

---

<sup>36</sup> La *N.H.A.* esta organizada en 10 tomos: 1810-1852; 1852-1880; 1880-1916; 1916-1930; 1930-1943; 1943-1955; 1955-1976; 1976-2001, un atlas histórico y dos volúmenes sobre arte, sociedad y política.

construcción de la esfera pública, las formas de sociabilidad, la vida cotidiana, los nuevos actores sociales, etc. y limita el potencial explicativo de lo ocurrido de estos nuevos abordajes.

La periodización fijada en el décimo tomo responde explícitamente – como lo aclara Suriano- a marcar una continuidad entre los proyectos impuestos durante la dictadura y los adoptados durante los dieciocho años de vida institucional democrática.

Juan Suriano dedica en la introducción unas palabras al relato de la última dictadura militar:

“El punto arranque ofrece, en principio, menos dificultades. Aunque no se produjo una ruptura radical con las tendencias socioeconómicas predominantes, el año 1976 implicó un cambio significativo no tanto por el inicio de la dictadura mas cruel y violenta de la historia argentina del siglo XX, sino fundamentalmente por el comienzo de un proceso de reconversión económica y social(...) Este proceso avanzó de manera irreversible aunque no linealmente, recorriendo dictadura y democracia, transformado la sociedad argentina y alcanzando su clímax en la década de 1990 durante la presidencia de Carlos Saúl Menem (...)

Claro que este complejo y discontinuo proceso de transformaciones económicas y sociales se desarrolló durante regimenes políticos absolutamente diferentes. Por eso el titulo de esta obra, “Dictadura y democracia”, remite a procesos totalmente contrapuestos en el sentido del respeto a la Constitución, a las instituciones democráticas y a los derechos civiles (...)” (Suriano, 2005).

Las coincidencias entre las ideas de Suriano y el autor que tuvo a su cargo la aproximación política a la dictadura no son absolutas. Quiroga privilegia un análisis de la oposición dictadura-democracia, es decir que centra su interés en la elucidación de la democracia como forma institucional permanentemente alterada por las sucesivas intervenciones cívico militares que se sucedieron en Argentina desde 1930. De esta manera explica:

“Entre 1930 y 1983, los partidos políticos compartieron con los militares el protagonismo reservado solamente a las estructuras partidarias dentro de un orden democrático. Unos y otros se han proclamado fuente de autoridad y han ejercido el poder. La particular relación entre civiles y militares fue sedimento de una cultura que aceptó, en mayor o menor medida, la politización de las Fuerzas Armadas y su participación en el sistema político. El golpe de 1976, que se inscribe como los otros en los comportamientos pretorianos de la sociedad, se sintió auspiciado por

un encadenamiento de hechos ya mencionados (descontrol de la situación económica y social, descrédito de la autoridad presidencial, impotencia de los partidos, debilidad del parlamento, violencia generalizada) que cuestionaba la base de legitimidad del gobierno de Isabel Perón” (Quiroga, 2005).

Ambas miradas, ya sea la de ubicarlo en un proceso más amplio de inestabilidad política o la de darle una continuidad hasta el presente, marca posturas diferentes -aunque no opuestas- respecto a la consideración del pasado, que se complementan dentro del mismo texto.

Hugo Quiroga habla de diversas etapas en el interior del Estado autoritario, de desigual extensión pero, coincidentes con la sucesión de los presidentes dentro del mismo régimen militar. Aunque aclara que hablar de etapas no significa sólo delimitar tiempos históricos sino que las mismas remiten a políticas, diseños y rumbos diferentes, Quiroga desarrolla su análisis de forma cronológica, siguiendo la marcha institucional. Describe los proyectos pautados para cada etapa de la dictadura, las dificultades de implementación y su éxito o fracaso respecto a los objetivos iniciales. Al mismo tiempo, introduce un análisis de variables como la evolución de la represión, el comportamiento de los partidos políticos, las transformaciones económicas, la recomposición de la oposición y la Guerra de Malvinas.

El capítulo de Hugo Quiroga se concentra en cómo se construyen sentidos sobre el pasado dictatorial argentino, qué contenidos se enfatizaron y qué actores se priorizaron para hablar sobre ese pasado. La visión de la dictadura en la *Nueva Historia Argentina* a través del capítulo de Quiroga se estructura en torno a cuatro ejes: antecedentes y causas del golpe de Estado de 1976, objetivos del régimen, el final del “Proceso de Reorganización Nacional” y la violación de derechos humanos.

Para Quiroga, las tensiones sociales acumuladas durante décadas del ‘60 y ‘70 fueron una de las principales causas del golpe. Hacia 1976, esas tensiones “desbordaron por el juego incontrolable de las arraigadas corporaciones, la estancada economía y la violencia generalizada de los diversos grupos privados que hicieron perder al poder público el control monopolístico de la ‘violencia física legítima’” (Quiroga 2005). La referencia al tema de la violencia, de la crisis económica y del incontrolable poder

gubernamental no va acompañada de un análisis profundo que permita una explicación acabada del golpe.

Respecto a los objetivos del gobierno de facto, Hugo Quiroga los divide en dos: de corto y largo plazo. Entre los primeros, destaca la intención de producir un nuevo orden político en el que las Fuerzas Armadas tuvieran una participación orgánica, en un sistema de decisión “estable”. En lo mediato, el autor marca la intención de poner en marcha un plan de reforma económica y de disciplinamiento social a partir de un plan represivo para eliminar las organizaciones guerrilleras y las voces de protesta, modificando el comportamiento de los actores políticos y gremiales y superando el rol de las Fuerzas Armadas de simple instancia ordenadora. En estos términos explica:

“El régimen militar pretendía, por tanto, fundar una nueva etapa en la vida argentina sobre la base de afianzar otra hegemonía social. Para ello era necesario modificar la estructura de los partidos políticos mayoritarios y reforzar el liderazgo de los sectores más concentrados de la economía, especialmente del sector financiero” (Quiroga, 2005).

Para Hugo Quiroga, la dictadura deja el poder en medio de una “retirada desordenada” tras “la derrota de Malvinas”. Según el autor:

“El desenlace se produjo en la forma menos esperada y en las peores condiciones para una fuerza doblegada por la derrota militar, desprestigiada políticamente, degradada por la violación de los derechos humanos y con un alto nivel de enfrentamiento entre sí.”(Quiroga, 2005).

La guerra de Malvinas funcionó para Quiroga como detonante de la crisis institucional interna al gobierno militar, que condujo a una “compleja e incierta” transición. También remarca el papel de los dirigentes políticos, quienes expresaron su disconformidad a las condiciones impuestas para el traspaso del poder y al establecimiento de los temas de la Concertación. Entre estos últimos el más irritante fue la negativa a “la no revisión de lo actuado por las Fuerzas Armadas en la lucha contra la subversión” que posteriormente se proclamaría por el propio gobierno como la “Ley de Autoamnistía”.

En buena medida el relato historiográfico de Quiroga remite a un clima de debate público dominado por las memorias articuladas desde el primer gobierno democrático en la temprana transición.

En un apartado titulado *La violación organizada de los derechos humanos*, Quiroga analiza la represión y sus mecanismos:

“El sistema de detención-desaparición respondió al siniestro objetivo de someter al individuo al mayor aislamiento y soledad, con intención de desconectarlo de la vida pública y la vida privada, para facilitar la rapidez de las investigaciones” (Quiroga, 2005).

El texto presenta una tendencia a hablar de los mecanismos de detención-desaparición omitiendo el carácter del detenido-desaparecido, su trayectoria y las razones de la persecución. En este sentido reproduce la visión de los detenidos-desaparecidos como víctimas de un proceso ajeno, sin recuperar sus proyectos, ideas y acciones:

“La violación sistemática de derechos humanos durante el régimen militar, con su secuela de dolor y sentimiento de injusticia para tantas familias argentinas que aun reclaman por 30.000 desaparecidos, degradó el ejercicio del poder, al mismo tiempo que humilló a una sociedad en la cual existieron ciertos miembros que se transformaron en perseguidos de otros.” (Quiroga, 2005).

Mientras reconoce el escaso peso de interpelación, resistencia u oposición de los diferentes actores políticos y sociales (partidos políticos, dirigentes sindicales, cúpula de la Iglesia Católica y medios de comunicación) ante el poder dictatorial, remarca el que jugaron los organismos de derechos humanos, “quienes se constituyeron en la cara viviente de las trasgresiones al silencio impuesto por la dictadura” (Quiroga, 2005).

El papel de dichos organismos ocupa gran parte del desarrollo de esta apartado en el que se describe el progresivo rol que ellas tuvieron en el “despertar” de una sociedad que, en palabras del autor:

“(…)-en ese momento- quiso negar una realidad que no podía afrontar y que le generaba sentimientos contradictorios. Lo que resulta más difícil de sostener es el argumento del desconocimiento absoluto de lo que estaba pasando, cuando por testimonios personales, comentario, las denuncias de los familiares de las victimas



y la atmósfera irrespirable de la época, se podría llegar a conocer o percibir el modo de actuación del Estado autoritario” (Quiroga, 2005).

Para Quiroga, el movimiento de derechos humanos logra la emergencia de una “conciencia ética” respecto a la sociedad dictatorial, fijando desde su accionar un límite insoslayable al poder total del Estado.

En síntesis, Hugo Quiroga pretende centrar la explicación del período 1976-1983 en lo político institucional, a partir de la descripción del accionar de las Fuerzas Armadas y del preponderante rol que los grupos de oposición adquirieron luego de la derrota de Malvinas.

### **3.5.2. La “Nueva Historia de la Nación Argentina”**

En 1997, la *Academia Nacional de la Historia* comenzó a editar *La Nueva Historia de la Nación Argentina*. Del mismo modo que la *Nueva Historia Argentina*, esta obra se hace eco de la innovación que un campo historiográfico, internacionalizado y estandarizado en cuanto a sus prácticas, temáticas y convenciones disciplinares. Así, incluía temáticas nuevas, como es el caso de la vida cotidiana.

Este anhelo de renovación historiográfica fue expresado en forma explícita por los editores de la obra. Sin embargo, esta voluntad renovadora choca con la persistencia de lecturas más tradicionales que atraviesan toda la colección.

Esta tensión se acentúa en el nombre de la obra que señala su auto-concepción como historia de la “nación” la cual tendría carácter preexistente. Esta versión de la historia de la Academia continúa sosteniendo la existencia de una “*Argentina aborigen*” y de una “*Argentina de los siglos XVII y XVIII*”, en contradicción con las concepciones anti-genealogistas actuales.

La obra está subdividida en diez tomos que van desde la “*Argentina aborigen*” hasta 1983.

La consideración de la historia argentina más reciente se realiza en los tomos VII, VIII y IX que exploran el siglo XX “corto” que va desde 1914 hasta 1983. Este período está organizado en torno a distintas temáticas,

cada una desarrollada a través de cierta cantidad de capítulos específicos (redactados por distintos autores). Los temas son: 1. Población y Sociedad, 2. La dimensión política (acontecimientos, ideas e instituciones), 3. La dimensión religiosa, 4. El orden jurídico, 5. La economía, 6. Empresa y trabajo, 7. Vida cotidiana, recreación y medios de información, 8. La educación, 9. La dimensión científica y cultural.

Como es posible observar, el período está parcelado de forma tradicional: sociedad, política, religión, organización jurídica, economía, y cultura (en un sentido amplio). A diferencia de la *Nueva Historia Argentina*, en donde cada tomo corresponde a un período temporal definido el cual remite a cierta unidad conceptual, la *Nueva Historia de la Nación Argentina* está subdividida en temáticas y capítulos con un rango temporal amplio (setenta años), lo que contribuye a que el tratamiento del impacto de la última dictadura quede desdibujado.

En el análisis de las últimas décadas se trasunta una forma tradicional de entender la aproximación que un historiador puede hacer de lo más contemporáneo, pero al mismo tiempo da cuenta de la resistencia de los historiadores a entrar en un debate social de reverberaciones presentes. César García Belsunce señala:

“(…)han pasado diecisiete años desde el punto final de esta Nueva Historia, y este breve tiempo permite una aproximación más razonada a los últimos y más sensibles años, aunque todavía hay una buena cantidad de información no accesible al historiador. El año 1983 significa, hasta el día de hoy, el comienzo de un nuevo ciclo constitucional que está en plena evolución. Por eso se consideró apropiado detener esta obra en esa fecha” (García Belsunce, VII, 1997).

Al poner como fecha límite 1983, la lectura de la *Academia* oblitera el análisis de las marcas que dejó la última dictadura en la sociedad democrática

Valgan algunos ejemplos que ilustran su modo de pensar la dictadura. García Belsunce se refiere a “la declinación de la situación social ante la aparición conjunta de un aumento de los sectores carenciados, una disminución de la asistencia estatal, el continuo deterioro de las jubilaciones y la reducción de las asignaciones familiares” que se produce hacia el final del período analizado. Sin embargo, esta declinación no es vinculada en

ningún sentido con las políticas llevadas a cabo por la Dictadura. (García Belsunce, VII, 1997)

Más adelante, el mismo García Belsunce dice que hacia 1975, “se había llegado a lo que podría denominarse un estado de naturaleza, donde la violencia estaba en manos de grupos privados” (VII, 1997) como si las fuerzas armadas pudieran ser consideradas como un “grupo privado”.

Asimismo señala que “los militares no percibieron que el objetivo inmediato de la guerrilla era el golpe de Estado que estaban dispuestos a dar, cediendo al deseo de orden de la gente, al hastío político y a sus ventajas corporativas” (García Belsunce, VII, 1997).

Por un lado, García Belsunce hace de la guerrilla la responsable de la intervención castrense. Por el otro, sitúa al golpe como deseo de la sociedad. Así, la intervención de las Fuerzas Armadas queda legitimada por la demanda de orden de la sociedad retomando de este modo la explicación que los propios militares dan sobre el quiebre constitucional.

Respecto a las violaciones de derechos humanos, García Belsunce afirma que:

“la lucha contra la guerrilla y el terrorismo fue exitosa, pero para ello se pagó un precio muy alto, no sólo en vidas, sino por la adopción de la metodología de los propios terroristas y si bien algunos de los métodos eran legítimos –infiltración, arresto, lucha sin cuartel-, otros no lo eran –como la tortura para recibir información- y comprometían los mismos principios en cuya defensa se luchaba. En la acción contra guerrilleros y terroristas hubo una etapa legítima, cuando el objetivo era recuperar y garantizar el orden público. Pero así como se combatía contra varias organizaciones más o menos independientes, así la lucha militar se derivó en acciones también independientes, según las armas y los mandos, a los que hay que agregar el accionar “por cuenta propia” de grupos paramilitares. Cuando el terrorismo estuvo vencido, [...] esta forma de lucha continuó sin necesidad y dio origen a la acusación de haber incurrido en terrorismo de Estado” (García Belsunce, VII, 1997).

Aunque múltiples serían las cuestiones a analizar en esta cita, aquí interesa destacar sólo algunas de ellas. En principio, no se mencionan las desapariciones, ni el plan de exterminio sistemático por parte del gobierno. La explicación se orienta más bien a enfatizar los “excesos” cometidos por algunos militares. El sistema criminal montado desde el Estado es

considerado apropiado en tanto estuviera dirigido contra la guerrilla y su desaprobación reside únicamente en haber sido continuado más allá de lo necesario, considerando de este modo que contra algunos estaba justificado y contra otros no. De esta manera no se considera que el sistema represivo había pervertido el propio principio de legalidad del Estado y se soslayan los objetivos que guiaban a las Fuerzas Armadas en su plan criminal.

En cuanto a lo económico, se señala que “la acción económica del gobierno [...] comenzó con buena senda de la mano de Martínez de Hoz, con una orientación neoliberal con matices democristianos” (García Belsunce, VII, 1997). La valoración positiva de la política neoliberal del gobierno señala la posición de la *Academia* en materia económica<sup>37</sup>, valoración que tiene lazos directos con el momento en que es escrita la *Nueva Historia de la Nación Argentina*, durante la presidencia de Carlos Menem.

Por otra parte, en el capítulo de Carlos Floria, *Militarización y violencia*, se encuentra una postura algo distinta. Con respecto a las causas del golpe de Estado, por ejemplo, se señalan la creciente intervención del Ejército en la política y en la represión de la subversión, las operaciones que llevaban a cabo *ERP* y *Montoneros* tanto en el ámbito urbano como en el rural las cuales alentaban el retorno militar, y, por último, la debilidad del gobierno –dividido en distintas facciones que buscaban el poder- y de la oposición política. Además afirma que “la metodología aplicada [contra la guerrilla] habría de responder a prácticas aberrantes.” (Floria, VII, 1997)

En cuanto al enfrentamiento entre las Fuerzas Armadas y la guerrilla, lo califica de “guerra”. Más allá de algunas novedades en el análisis de la dictadura, el capítulo se centra principalmente en un estudio político del período.

El capítulo de Rosendo Fraga, dedicado a *Las Fuerzas Armadas (1973-1983)* refleja el relato militar más “duro” sobre lo acontecido en la última dictadura militar. En primer lugar, explica la represión señalando que:

“los ataques de las organizaciones guerrilleras contra unidades militares primero y su personal después, entre 1973 y 1975, tuvieron un profundo impacto en las

---

<sup>37</sup> García Belsunce es miembro desde 1989 de la Academia Nacional de la Historia.

Fuerzas Armadas, el que está en el génesis de la represión que se produjo desde fines de dicho año” (Fraga, VIII, 1997)

La misma causa atribuye al golpe de Estado:

“la acción de las organizaciones subversivas (ERP y Montoneros) que juega un papel importante en crear las condiciones que deterioran al gobierno de la presidente Martínez de Perón e impulsan a las Fuerzas Armadas a tomar el poder” (Fraga, VIII, 1997)

Por otra parte, explica la política de “aniquilamiento” de los detenidos, afirmando que:

“la idea de aniquilarlos en el ámbito militar, en gran medida se generó por el hecho de que los liberados en 1973 habían reiniciado el terrorismo y porque los mismos jueces reconocían que la justicia no resultaba eficaz para enfrentar este problema” (Fraga, VIII, 1997)

En buena medida, la *Nueva Historia de la Nación Argentina* expresa un relato del pasado dictatorial en el que aparece, mayormente, y a pesar del tiempo transcurrido, la óptica que sobre la década del '70 había instalado la dictadura. En tal sentido, el impulso a una renovación historiográfica que se manifiesta en la incorporaciones de nuevas temáticas y perspectivas ajenas a la primera *Historia de la Nación Argentina* de la *Academia*, no tiene correlato en la modificación de la lectura político-ideológica del pasado que sigue ligado a los sectores más conservadores y hasta reaccionarios.

En definitiva, tanto el relato de la *Academia* en la *Nueva Historia de la Nación Argentina* como la "historia más social", de la *Nueva Historia Argentina*, están aún muy ligados a las memorias en pugna en nuestra sociedad actual. La historiografía no ha elaborado aún un saber integral sobre el pasado reciente que resuelva exitosamente la tensión entre el compromiso y el necesario distanciamiento.

Como se señaló precedentemente, la historia del tiempo presente es un campo en construcción que enfrenta múltiples desafíos, entre los que se destaca la cuestión de las memorias en pugna, el necesario distanciamiento respecto al compromiso de los investigadores con los grupos sociales que sostienen esas memorias en el presente y la demanda social de un

pronunciamiento de los historiadores respecto a la veracidad de los hechos ocurridos en el pasado.

Las características del proceso de elaboración del pasado violento en la sociedad argentina y de las obras de divulgación histórica que contemplan dicho período, permiten contextualizar y explican en parte los tipos de relatos sobre el pasado dictatorial que circularon en el ámbito escolar. A esta cuestión refiere el capítulo siguiente.

## Capítulo 4. La escuela y la memoria de la represión

El propósito de este capítulo es analizar las complejas relaciones entre Educación y Dictadura. En primer lugar, se consideran las políticas que llevó a cabo el gobierno dictatorial en el ámbito educativo y su impacto en el sistema escolar al quedar definido como uno de los territorios claves en la difusión del ideario subversivo. En segundo lugar, se indagan los modos más frecuentes en que se presentó el pasado reciente en el ámbito escolar, la producción de textos especialmente destinados para el tratamiento del pasado reciente de Argentina en las escuelas y la implicación creciente de distintos organismos oficiales en la decisión que las escuelas enseñen el pasado dictatorial. Finalmente, se señala la relevancia del papel de los docentes en el tratamiento escolar de los temas sociales y políticos conflictivos con resonancias en el presente.

### 4.1. El lugar de la escuela en el proyecto de la Dictadura

“...debe insistirse en la extrema juventud de los extremistas, su origen común, estudiantes que concurren a los niveles secundario y terciario de la educación [...] sin duda debe mover a la reflexión sobre el necesario control de la educación...”

*(La Prensa, 31 de enero de 1976)*

Uno de los principales objetivos del gobierno dictatorial fue el disciplinamiento de la sociedad. El ámbito educativo se constituyó en un lugar privilegiado para el logro de esta meta. La desaparición forzada de gran cantidad de docentes, investigadores, alumnos –a los que se sumaba, además, su condición de jóvenes- y no docentes, el exilio, la encarcelación, los despidos, el cierre de instituciones y carreras, las prohibiciones y otras formas de censura, y las diversas formas de uniformización y disciplinamiento de las prácticas cotidianas, fueron los mecanismos a través de los cuales actuó el autoritarismo en el sistema educativo.

Las Fuerzas Armadas, a partir del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, no sólo consideraron como “subversivos” a las organizaciones

político-militares, sino a cualquier persona implicada en actividades susceptibles de encerrar formas de contestación social, política o cultural. En este sentido, no fue raro que cientos de sindicalistas, estudiantes secundarios o universitarios, maestros, etc. fueran objeto de represalias, persecución y muerte.

El sistema educativo ocupó un papel central en la política represiva. Para los militares, el sistema educativo era uno de los más penetrados por la “propaganda subversiva”. Desde la perspectiva militar, determinado perfil de docentes corrompía a los estudiantes. En este sentido, la Secretaría de Estado de Educación pone en vigencia en octubre de 1977, la *Directiva sobre infiltración subversiva en la enseñanza*, la cual establecía que la “enseñanza es utilizada con fines subversivos” Así también el cuadernillo *Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)* que circuló desde 1977 en las escuelas primarias y secundarias, definía claramente que su objetivo era “que los docentes conozcan mejor a los enemigos de la Nación” (Lorenz, 2004).

El discurso oficial señalaba que la educación, y más concretamente la universidad, había jugado un rol destacado en la generación del caos social de principios de los '70. Por eso, la política represiva en el ámbito educativo tuvo como objetivo fundamental disciplinar este sistema, erradicando los elementos de modernización de las décadas anteriores.

La pretensión del gobierno dictatorial era restaurar el “orden en todas las instituciones escolares”. Por ello, junto a los cambios en el sistema de enseñanza –en los contenidos del currículum y en su organización –, se pusieron en marcha medidas que implicaron desde el despido de educadores hasta el secuestro y detención de docentes, personal no docente y alumnos. Las transformaciones más drásticas tuvieron lugar en la educación media y superior.

Pablo Pineau plantea que la dictadura buscó implementar una política educativa basada en dos estrategias: la estrategia represiva y la estrategia discriminadora. La primera, ligada a los grupos más tradicionalistas, se proponía restablecer una serie de “valores perdidos” en el sistema educativo, haciendo desaparecer, al mismo tiempo a los elementos de democratización y renovación cultural, sobre todo los que habían surgido



en los '60 y '70. La segunda estrategia estaba ligada a los grupos modernizadores tecnocráticos, y tuvo como consecuencia la desarticulación de los dispositivos homogeneizadores tendientes a la democratización social que estaban presentes en la educación argentina, y el fortalecimiento de un sistema educativo fragmentado en circuitos diferenciados de acuerdo a los distintos sectores sociales, y subordinado a las demandas del mercado y al modelo de distribución regresiva de la renta (Pineau, 2006).

La implementación de estas políticas educativas sentó las bases para el posterior desarrollo de los paradigmas educativos neoliberales en el sistema educativo de nuestro país en las décadas siguientes.

## **4.2. Las transformaciones en el currículum y en la organización institucional**

Los cambios en el currículum estuvieron determinados por el diagnóstico que hizo el gobierno militar acerca del sistema educativo vigente hasta entonces. Juan Carlos Tedesco afirma que "...el punto de partida de gran parte de los cambios curriculares operados en dicho período [1976-1983] está constituido por la caracterización del sistema educativo como un aparato ideológico, [...como una] agencia subversiva..." (Tedesco, 1985). En particular, el diagnóstico oficial sobre el nivel medio se centraba en los supuestos desbordes del participacionismo y en la ruptura del orden jerárquico. El sistema educativo era concebido como espacio de "subversión" real y potencial.

Frente a un diagnóstico de la sociedad en general, y de la enseñanza en particular, que las concebía como "caóticas", "desbordadas", "violentas", "populistas", "subversivas", el proyecto educativo de la dictadura se centró en la búsqueda de la restauración del orden perdido, de las jerarquías y de la autoridad.

El nuevo modelo educativo se inscribió, por tanto, dentro del autoritarismo pedagógico tradicional. Algunos de los elementos constitutivos de las políticas educativas del gobierno dictatorial fueron su carácter reactivo y autoritario, la burocratización y verticalización de su

estructura administrativa en pos de un mayor disciplinamiento social y de la pérdida de la especificidad pedagógica del sistema y la implantación de cosmovisiones católico integristas, tradicionalistas y oscurantistas.

Por un lado, el nuevo proyecto educativo autoritario se concentró en lo externo, en las “apariencias”. En este sentido se procedió a la expulsión de docentes y alumnos, la supresión de todas las formas participativas vigentes, el control de contenidos, de las actividades de los alumnos, y de los comportamientos visibles (vestuario, cortes de pelo, etc.). Esta dimensión del proyecto se centró en el “currículum oculto”: “...acciones dirigidas a vigilar y castigar, operando sobre las relaciones entre docentes y alumnos, entre los mismos alumnos, y entre éstos y sus familias...” (Novaro y Palermo, 2003).

Dicho currículum se formalizó en reglamentaciones, como por ejemplo, la Circular nº 137 de la *Dirección Nacional de Educación Media y Superior*, la cual pautaba la actividad cotidiana en los colegios secundarios señalando que “...se prescindirá del trato familiar o de excesiva confianza con los alumnos, y se evitará todo comentario que afecte el principio de autoridad...”, y estipulaba la vestimenta tanto de alumnos como de profesores (Novaro y Palermo, 2003).

También se desplegaron medidas netamente policíacas. Un ejemplo lo constituye la *Directiva sobre infiltración subversiva en la enseñanza*, que ofrecía una serie de pautas para detectar “indicios” de actividades subversivas en los docentes y preceptores: en el aspecto, en las actitudes y en las ideas.

Otro ejemplo lo constituye el texto *Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo)*. Este documento publicado por el Ministerio de Educación en 1977 tenía como objetivo “erradicar la subversión del ámbito educativo y promover la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad de ser argentino”, y “conformar un sistema educativo acorde con dichos objetivos” (Pineau, 2006). El documento detallaba la forma en que la subversión actuaba dentro de todo el sistema educativo, deteniéndose en cada nivel, fundamentalmente en el universitario. Se trata de un discurso paranoico en el cual se concibe a

la totalidad de lo educativo como subversivo, sin mayores diferencias o matices. El enemigo lo ocupaba todo.

Asimismo, como parte de la política represiva del régimen se desarrolló la denominada *Operación Claridad*.

Coordinada desde 1978 por el coronel Agustín C. Valladares y bajo la responsabilidad directa de Roberto Viola, incluyó un conjunto de acciones de espionaje e investigación de funcionarios y personalidades vinculadas con la cultura y la educación. De carácter semisecreto, involucró desde la investigación personal de estudiantes, docentes y directivos, hasta el control del material escrito que se usaba en las escuelas.

Esta *Operación...* se desarrolló al amparo o en colaboración con organismos no pertenecientes al área de educación o cultura como el Ministerio del Interior, la Secretaría del Inteligencia del Estado (SIDE) o Encotel (servicio de correos). En este sentido formó parte de la compleja estructura de represión, control y censura (Pineau, 2006)

Sin embargo, el proyecto educativo autoritario tenía un objetivo más profundo que las meras “apariencias externas”. Su aspiración era “... lograr la internalización de patrones de conducta que aseguraran la permanencia de los valores propugnados...” por el gobierno dictatorial (Tedesco, 1985).

El reemplazo del nombre y de los contenidos de la materia *Estudios de la Realidad Social Argentina (ERSA)* es uno de los más claros ejemplos del intento de imponer un nuevo orden cultural. Tal como señalan Invernizzi y Gociol, “...por decreto N° 1259 del 8 de julio de 1976, se la reemplazó por *Formación Cívica* y, dos años más tarde, por *Formación Moral y Cívica*”. (Invernizzi y Gociol, 2005).

La materia *ERSA* había sido incorporada a la enseñanza media en 1973. Sus contenidos fueron sustancialmente modificados luego de 1976. En ese espacio curricular, la educación religiosa no fue asumida abiertamente, aunque buena parte de los manuales de la materia los ponen de manifiesto.

Más allá de lo expuesto, no debe pensarse al 24 de Marzo de 1976 como un quiebre curricular. De hecho, ya en el gobierno peronista, durante la gestión al frente del Ministerio de Educación del Dr. Oscar Ivanisevich, tuvieron lugar medidas “reactivas” frente a un ámbito educativo que era

concebido como caótico. Dichas medidas se incluían en la perspectiva del tradicionalismo ideológico. Por ejemplo, en el ámbito universitario, Carolina Kaufmann señala cómo las distintas intervenciones a las universidades comenzaron ya durante dicha gestión. Y cita a Hilda Sábato cuando afirma que “...el terror, que en realidad empezó a fines de 1974, durante el gobierno de Isabel Perón: la intervención a las universidades, la expulsión de profesores e investigadores de las mismas y del CONICET, el cierre de carreras, la persecución ideológica. Y sus consecuencias: la prisión, la desaparición, la muerte, el exilio interno y exterior...” (Kaufmann, 2001)

En líneas generales, puede afirmarse que el modelo educativo de la dictadura no tuvo una definición clara. Al respecto, Juan Carlos Tedesco señala que “...las propuestas curriculares de los sucesivos ministros (Bruera, Catalán [junio del 77 a agosto del 78], Llerena Amadeo [hasta marzo del 81], Burundarena [hasta diciembre del 81], Licciardo [hasta diciembre del 83]) no tienen semejanzas más allá de lo reactivo. El eje del acuerdo estuvo más en aquello que era preciso destruir que en la definición, con sentido positivo, de un nuevo modelo curricular...” (Tedesco, 1985). Bajo este mismo signo, pueden distinguirse dos grandes intentos pedagógicos: uno formulado por el ministro Bruera, y otro por el ministro Llerena Amadeo.

Bruera, quien ya había sido ministro de Educación de Santa Fe entre los años 1970-1973 y secretario del Consejo Federal de Educación intentó desarrollar una línea teórica propia en cuanto a lo pedagógico que sentara las bases de su programa educativo.

Bruera partía de los postulados de la pedagogía institucional y el personalismo. Como señala Tedesco “...todo el discurso pedagógico sustentado por estas teorías se basa en una reivindicación clara de la libertad, la creatividad y la participación...” (Tedesco, 1985: 28).

La articulación entre esta propuesta teórica con su contexto histórico: el proceso social más autoritario que haya vivido la Argentina, radicaba según Bruera en que el orden y la disciplina eran un requisito previo para la realización de sus postulados. Una vez logrados éstos, sería posible definir un modelo educativo que permitiera la libertad y la creatividad. La evidente

contradicción entre teoría y práctica probablemente se tradujo en la corta duración de la gestión de Bruera.

Durante la gestión de Llerena Amadeo se produce un cambio de orientación. Desde entonces, existió una correspondencia mucho más grande entre la política educativa y el carácter excluyente del Estado. En esta etapa, gran parte de los elementos “reactivos” van a ser definidos como contenidos positivos de la nueva política educativa: el orden ya no va a ser un prerrequisito, sino un fin en sí mismo; la restauración de las jerarquías pasó a ser un objetivo fundamental; la creatividad y la participación serán negadas como valores, en tanto, incluso la propia ciencia fue negada como la forma más válida de acercarse al conocimiento.

El equipo de Llerena Amadeo estaba encuadrado dentro del tradicionalismo católico. En cuanto a lo educativo, esta corriente se puede sintetizar en dos aspectos básicos: 1) la revalorización de la familia y de la Iglesia Católica como agentes educativos y la adjudicación al Estado de un rol “subsidiario”; 2) la definición de fines y objetivos de la educación en términos fundamentalmente ético-políticos, y ya no científico-técnicos o económicos. Según Llerena Amadeo, el objetivo de la educación era “...desarrollar capacidades reales (sic) de la persona para lograr hábitos y virtudes que les permitan alcanzar conocimientos, contemplar la verdad y obrar el bien...” (Tedesco, 1985). Esta meta era presentada como dependiente de un orden basado en la “ley de evolución natural” de la persona. Sin embargo, es evidente que ese orden ya no era tan natural en tanto era necesario implementar estrictos controles autoritarios para lograr su cumplimiento.

Junto a la revalorización del tradicionalismo ideológico también se introdujeron cambios en la organización del currículum. Las tendencias interdisciplinarias que se venían gestando con anterioridad, fueron interrumpidas, volviéndose a la materia como eje de la organización curricular.

Frente a este diagnóstico es importante señalar, sin embargo, que el margen de autonomía escolar es mayor de lo que se supone, y que este resulta aún más amplio en épocas de fuerte control autoritario. La forma

específica que tuvieron las escuelas de cumplir con su función fue extremadamente diversa.

Durante el período 1976-1983, las escuelas nacionales fueron trasladadas a la administración de las provincias<sup>38</sup>. Este cambio justificado desde un punto de vista curricular, pretendió mostrar la regionalización como una opción para intentar quebrar la homogeneidad curricular, permitiendo así una mayor adecuación a los diversos contextos socio-culturales existentes.

Juan Carlos Tedesco inscribe también esta propuesta descentralizadora en un esquema autoritario, en el que “la descentralización aparece fundamentalmente como un mecanismo de adecuación a las posibilidades de cada sector social y región...” (Tedesco, 1985).

En primer lugar, la descentralización no estuvo ligada a la propuesta de mayores niveles de participación de los involucrados en el diseño curricular, ausencia de formas participativas que fue característica del estilo de conducción educativa de todo el período.

Asimismo, la adaptación no siempre estuvo enmarcada por requerimientos culturales locales sino por debates ideológicos generales. Uno de los debates más importantes fue el referido a las matemáticas modernas. En noviembre de 1978, la subcomisión del Consejo Federal de Educación recomendó la formación de una comisión especial para tratar este tema. Si bien luego fueron desmentidos, se conocieron despachos de algunos representantes de las provincias, en los que sostenían que los contenidos de las matemáticas modernas servían de puente a la introducción de ideas subversivas.

Las políticas que implementó el gobierno dictatorial en el sistema educativo tuvieron un impacto negativo en la enseñanza. Se produjo un deterioro cualitativo en el conjunto del sistema. El ciclo medio fue el lugar donde esta crisis asumió sus máximos niveles. Además, se ocasionó una pérdida de la homogeneidad en el alto nivel de calidad que, históricamente, había caracterizado a dicho sistema (Tedesco, 1985).

---

<sup>38</sup> Un precedente de esta política lo podemos encontrar en la presidencia de José M. Guido y en la dictadura presidida por Juan C. Onganía. Ambos intentos no pudieron concretarse por diversos motivos. (Pineau, 2006)

Por su parte, Myriam Southwell señala que la dictadura produjo “...un desmantelamiento del proyecto pedagógico hegemónico ‘civilizatorio-estatal’ vigente desde fines del siglo XIX. Este se basaba en una cadena de significación altamente potente que articulaba términos como Estado docente, civilización, nación moderna, progreso, normalismo, ascenso social, ciudadanía ilustrada, educación para todos, homogeneización, etc. El gobierno militar dislocó estos sentidos mediante tres operaciones: el desarme del andamiaje del Estado docente, el quiebre del discurso educacional que había sostenido el pacto democrático de expansión educacional y movilidad social de las clases desfavorecidas a través de la escolarización, y la represión en la educación básica desde una lógica de terrorismo estatal...” (Pineau, 2006). El signifiante orden será el que ocupe en ellas un rol articulador, cuya consecuencia será la inauguración y el fortalecimiento de ciertas articulaciones que serán hegemónicas en las décadas posteriores.

### **4.3. La transmisión de la última dictadura militar en la escuela desde 1983 a la actualidad**

En este apartado se analiza cómo fue transmitida la dictadura en la escuela desde la transición democrática hasta la actualidad.

En tal sentido, se explicita cómo los diferentes discursos sociales acerca del pasado reciente han atravesado el ámbito educativo y se han vehiculizado a través de vectores tan diversos como las charlas de víctimas de la represión o de los familiares, un producto literario luego llevado al cine como es *La Noche de los Lápices*, los recursos didácticos elaborados a instancia individual o en el marco de políticas estatales de ámbito local, provincial, nacional, etc.

En este recorrido, se hace hincapié en la centralidad o no de políticas oficiales dirigidas a promover la transmisión de memorias sobre la dictadura. En este caso y sólo a manera de ejemplo se hace mención a las del ámbito capitalino, la de la provincia de Buenos Aires y algunos proyectos de envergadura nacional.

Desde el primer gobierno elegido democráticamente tras la dictadura se implementaron diversas prácticas tendientes a promover la vida participativa dentro de las escuelas. Así se volvieron a crear los centros de estudiantes, se retornó al gobierno tripartito en las universidades, se modificaron algunos planes de estudio de carreras especialmente cercenadas durante el régimen militar y, al mismo tiempo, se modificaron enfoques, contenidos y propuestas para asignaturas de la enseñanza media como la vieja *Formación Moral y Cívica* que pasó a denominarse *Educación Cívica*, en consonancia con la preocupación del Estado de consolidar una conciencia ciudadana y de cimentar valores democráticos.

En este contexto, ¿cómo se transmitió en la escuela la historia reciente, una historia dolorosa y vergonzante que recién se estaba desvelando en toda su magnitud a la sociedad y cuyos efectos se hallaban todavía demasiado vivos? ¿Qué políticas educativas fueron desplegadas desde el gobierno en este sentido? ¿Cómo repercutieron en el ámbito educativo las políticas de “empreendedores de memoria” (Jelin, 2002) como el movimiento de derechos humanos?

La dificultad de transmitir una historia que había dejado heridas profundas y que aún marcaba dramáticamente la agenda pública del gobierno<sup>39</sup> amparó una política oficial que estuvo más cerca de la pasividad o la inacción. El gobierno nacional no pareció prestar ninguna atención especial a los mecanismos tendientes a hacer ingresar esta historia en la escuela. La ausencia de políticas oficiales condujo a que la transmisión de ese período de nuestra historia quedara librada al especial compromiso y sensibilidad de actores individuales. Así, las realidades fueron tan variadas como lo eran los posicionamientos particulares y privados de cada docente o directivo, que en no pocas ocasiones, actuaba al ritmo de la inquietud del estudiantado y de la presión de los incipientes centros de estudiantes.

Muchas eran las dificultades que se les presentaban a los docentes que querían transmitir esa historia. A la ausencia de una política oficial marco, enfrentaban la presencia en el aula de jóvenes procedentes de

---

<sup>39</sup> Además, es necesario tener en cuenta la situación conflictiva en que se hallaba involucrado el gobierno de Raúl Alfonsín (levantamientos militares, la toma del cuartel La Tablada, etc).



familias de afectados, tanto aquellos que eran hijos de miembros de las fuerzas que participaron en la represión, como los que pertenecían a familias afectadas por la desaparición, la cárcel o el exilio. Al mismo tiempo, un docente comprometido debía lidiar con pares que habían sido cómplices de la política estatal, de directivos que se resistían a tratar un pasado demasiado doloroso para la sociedad o que habían estado involucrados de una u otra manera en ese proceso. Finalmente, no fue una carga menor enfrentar los propios fantasmas, dolores y culpas.

Al docente que estaba dispuesto a enseñar este pasado se le presentaban (como se le presentan hoy), múltiples interrogantes: ¿qué enseñar?, ¿qué contenidos transmitir?, ¿qué relato privilegiar? Pero, además, debía decidir ¿cómo enseñar lo que pasó?, ¿con qué actividades?, ¿con qué recursos?

A pesar de estas enormes dificultades y desafíos, en algunas escuelas se lograron desplegar ciertas actividades referidas al tema. Así, por ejemplo, se organizaron charlas con sobrevivientes. Estas iniciativas fueron movilizadas en algunos casos por docentes o directivos, pero sobre todo a impulso de los centros de estudiantes, que de alguna forma construyeron una identificación con la lucha de los jóvenes de generaciones anteriores.

Un ejemplo paradigmático fueron las charlas organizadas en torno al testimonio de uno de los sobrevivientes de *La Noche de los Lápices*, Pablo Díaz, quien llegó a dar 3000 charlas entre 1985 y 1988, principalmente en escuelas primarias, secundarias y universidades. Como indica Federico Lorenz, los estudiantes rápidamente se apropiaron del relato de lo sucedido del 15 al 21 de septiembre de 1976 en La Plata: el secuestro de un grupo de jóvenes estudiantes –militantes– que estaban luchando por el restablecimiento del boleto estudiantil secundario, seguido de la tortura y desaparición de seis de ellos. Existían diversos elementos que propiciaban esa identificación: se trataba de estudiantes como ellos, y el motivo de la lucha también fue una causa apropiada por el movimiento estudiantil luego de 1983.

Así, en pocos años, *La Noche de los Lápices*, difundida a través del testimonio de Pablo Díaz, de un libro y luego una película en 1986<sup>40</sup>, se convirtió en un emblema del terrorismo de Estado para muchos jóvenes.

Cada 16 de septiembre (día elegido para conmemorar el acontecimiento) los estudiantes se movilizaban, hacían marchas, se pasaba la película en las escuelas y se daban charlas alusivas.

Esta apropiación por parte del movimiento estudiantil de un acontecimiento emblema del horror de la represión militar impulsó al gobierno de la provincia de Buenos Aires a delinear una de las primeras iniciativas escolares en torno a la dictadura. En 1988, por Ley provincial N° 10.671, el 16 de septiembre fue instituido como “Día de la reafirmación de los Derechos del Estudiante Secundario”.<sup>41</sup>

Igualmente habrá que esperar 10 años más para que el aniversario se incorpore oficialmente al calendario escolar de la ciudad de Buenos Aires como “Día de los Derechos del Estudiante Secundario”, mediante Decreto N° 1109/98 .

Ahora bien, ¿qué se recordaba y qué se ocultaba en el relato propuesto en *La Noche de los Lápices*? ¿Por qué? Uno de los principales elementos si no silenciado, al menos puesto en un segundo plano, fue la militancia de los jóvenes reprimidos el 16 de septiembre: se trataba de estudiantes, y, en segundo lugar, de militantes.

La peculiar administración del recuerdo de la militancia que propone la conmemoración escolar no puede divorciarse con el estado de las luchas por la memoria en la sociedad argentina. A partir de 1983 diversas memorias sobre el pasado reciente se enfrentaron para lograr su legitimidad y establecer su “verdad”. Desde el fin de la dictadura, la violación de los derechos humanos fue el elemento aglutinante de los diversos relatos que tenían mayor visibilidad en la escena pública. Entre ellos, el discurso de los organismos de derechos humanos –muchos de ellos conformados por

---

<sup>40</sup> Es necesario aclarar que tanto el libro como la película se realizaron en base al testimonio de Pablo Díaz, y, por tanto, el relato que se desprende ellos es similar. Pablo Díaz no fue el único sobreviviente de *La Noche de los Lápices*; también sobrevivieron otras dos mujeres – Emilce Moller y Patricia Miranda-, quienes no pudieron hablar de lo ocurrido hasta mucho después. (Lorenz, 2004)

<sup>41</sup> “... Producto de una apropiación política de los nuevos actores de la vida estudiantil secundaria durante la transición democrática, el evento fue el primero en ser reconocido por la autoridad educativa.” (Raggio en: Lorenz, 2004)

familiares de los desaparecidos-, se instaló como uno de los relatos hegemónicos durante la transición democrática.

Para comprender las características de esa memoria es necesario remitirse a los tiempos de la dictadura. Durante la misma, el movimiento de derechos humanos, debió enfrentar la propaganda dictatorial que tendió a concentrar en los jóvenes, tanto los extremos de la perversidad de la subversión como la propensión a caer bajo la influencia de ideologías extremas. En consecuencia, los reclamos de los familiares acerca del paradero de sus hijos evitaron cuidadosamente (salvo excepciones) hacer mención a las causas que habían originado la desaparición. En un contexto de escasísimas respuestas a las demandas de paradero, era por lo menos insensato colocarse, como reclamantes, en el lugar de los estigmatizados por el discurso dictatorial.

Con el retorno de la democracia, la voluntad de señalar la magnitud de los crímenes cometidos por la dictadura llevó a enfatizar los rasgos de “inocencia” de las víctimas. En un panorama en que el repudio a los métodos ilegales, tanto de la violencia política como de la represión ilegal, se hizo extensivo, politizar la discusión evocando el compromiso político de las víctimas era doblemente difícil. Por un lado, porque se corría el riesgo de que esa reivindicación fuera asociada con las organizaciones armadas y sus prácticas violentas; por el otro, porque una iniciativa en esta línea contradecía la visión acerca de la represión y sus víctimas. En esta coyuntura, es lógico que el relato de Pablo Díaz sobre *La Noche de los Lápicos* soslayara la militancia de sus protagonistas.

Ahora bien, ésta no fue la única memoria que ingresó en la escuela. Además de los múltiples relatos que encarnaron las voces de los diversos docentes, también hubo otro vehículo de la memoria, de importancia fundamental en la escuela que transmitió un relato del período 1976-1983 muy diferente al propuesto por los organismos de derechos humanos y a la visión predominante en la sociedad: los libros de textos de historia.

Desde la transición democrática y hasta mediados de la década de la década del 90, los manuales escolares mantuvieron relativamente invariable el relato sobre el período dictatorial. Se trataba de una enumeración de hechos que si bien eran presentados de forma pretendidamente neutra,

revelaban un significado, porque ¿cuáles eran los hechos que se elegían? ¿y qué silenciaban u omitían?

La narrativa que se construía estaba relacionada con la forma de tratar el período 1976-1983 en los textos previos a la transición democrática: un relato nacionalista y militarista. En una narrativa general en la que la democracia aparecía como un criterio de renovada importancia (Romero, 2004), paradójicamente se construía un discurso en el que la crítica al actor militar no tenía lugar: al caos de la década del 70, protagonizado por las organizaciones subversivas o la subversión marxista, se le oponía el orden, representado por el *Proceso de Reorganización Nacional* –como se nominaba a la dictadura.

El régimen militar, por tanto, se encontraba justificado, enmarcándolo en el contexto de la Guerra Fría, en el que el polo del mal estaría representado por el comunismo - ateo y oriental, ajeno al ser nacional- y el polo del bien se encontraría en la esfera occidental y cristiana, de la que la esencia argentina sería parte.

La variable más relevante que explica esta continuidad del relato justificatorio de la dictadura militar en los libros de textos, en un contexto democrático de generalizado repudio a la represión ilegal puede ser la persistencia de los mismos autores y editoriales que publicaron textos en el período previo a 1983. Estos actores habían pertenecido a una cultura autoritaria en la que las FFAA se presentaban como “salvadoras” de la nación, defensoras del orden que se había perdido. La transición hacia una visión crítica de ese mismo actor social y de sus acciones requería un radical cambio de postura, de perspectiva ideológica, que llevó tiempo o que nunca se llegó a realizar. Es por eso que los manuales realizados por estos autores siguieron utilizando, aún después de la caída de la dictadura, un discurso poco crítico hacia la misma.

Por lo tanto, la lucha de memorias que se desarrolló en la sociedad luego de 1983, también ingresó en la escuela -en tanto producto social de excepcional relevancia- a través, por ejemplo, de dos vehículos de la memoria aquí analizados: *La Noche de los Lápices* -ya fuera por medio del testimonio de uno de sus sobrevivientes, de la película o del libro- y los textos escolares. Ante la inexistencia de políticas educativas por parte del

gobierno (por lo menos hasta 1988), la decisión de transmitir el pasado reciente y de qué relato transmitir dependió, en muchos casos, de los diversos autores o editoriales, de las iniciativas personales de los docentes o, más comúnmente, de los centros de estudiantes.

Como se señaló con anterioridad, en 1988, el gobierno de la provincia de Buenos Aires decidió declarar el 16 de septiembre como “Día de reafirmación de los Derechos del Estudiante Secundario” con lo que se delineó la primera política oficial que regulaba el tratamiento de un acontecimiento producto del terrorismo de Estado dentro de las escuelas. Esta no dejaba de ser una política provincial y aislada que evidentemente no significaba un avance sustancial en la transmisión del pasado dictatorial en la escuela.

Recién en 1993, el Estado nacional se implicó más decididamente en la enseñanza de la última dictadura militar. La controvertida *Ley Federal de Educación* N° 24.195 implicó no sólo un cambio en la estructura de los ciclos de enseñanza, sino también una reformulación profunda de los contenidos, que comenzó con la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para cada uno de los ciclos.

Los CBC de Educación General Básica (EGB) y Polimodal fueron formulados –y reformulados- con posterioridad: en 1994, se publicaron los CBC para EGB, incluyendo los del área de Ciencias Sociales. En 1997, se publicaron los correspondientes a Polimodal, incluyendo los contenidos mínimos de historia.

En ellos se le dio prioridad a la historia contemporánea argentina, específicamente a la historia reciente, por sobre otras etapas históricas<sup>42</sup>, con lo cual se renovó y reactualizó el desafío sobre cómo transmitir un pasado doloroso y traumático en la escuela.

Con respecto a la década del ‘70 y principios de los ‘80, la *Ley Federal* señalaba como contenidos mínimos para el área de Ciencias Sociales:

---

<sup>42</sup> Es necesario aclarar que la historia reciente no había estado ausente en las anteriores especificaciones curriculares, pero había tenido un lugar marginal. Ahora la prioridad se revertía y lo relevante pasaba a ser lo que antes era marginal.

“... la inestabilidad institucional. Semidemocracia. Proscripción. Golpes militares. Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar. El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La violación de los DDHH... La causa Malvinas a través de la historia.”<sup>43</sup>

Se hablaba de “dictadura militar” y de “autodenominado Proceso de Reorganización Nacional”, evidenciándose una clara orientación crítica hacia ese período, lo que también quedaba claro cuando dedicaban un capítulo a la “violación de los derechos humanos”. Además se contextualizaba el período 1976-1983 en la inestabilidad política que asoló a nuestro país desde el golpe de Estado de 1930, con el objetivo de historizar el proceso y lograr así su comprensión. La guerrilla también fue incluida en los contenidos mínimos y como proceso fundamental para comprender la radicalización política de la década del 70. Por último, la referencia a “la causa Malvinas a través de la historia” contribuía a complejizar e historizar el análisis de la guerra, evitando así, considerar al conflicto como un absurdo cuya única causa habría sido la voluntad de un gobierno de origen espurio de legitimarse.

Así, a mediados de la década del ‘90, el Estado trazó algunos lineamientos acerca de cuál era el relato sobre el pasado reciente que se debía transmitir la escuela. Si bien la orientación crítica hacia la dictadura era clara, también era evidente la escasa especificación de los contenidos que debían enseñarse en todas las escuelas del país. Los CBC eran formulaciones muy generales, que dejaban amplios márgenes de libertad a la acción –o inacción- de los docentes. Como afirma Gonzalo de Amézola “... no basta con disponer que se enseñe la historia reciente para que ello pueda efectivamente ser llevado a la práctica.” (De Amézola, 1999).

Entre otras cosas, es necesario discernir entre una bibliografía heterogénea, a la que muchas veces los docentes no pueden acceder y disponer de recursos didácticos para abordar el tema en el aula. Al mismo tiempo, no puede olvidarse el nivel capacitación docente en el manejo de temas de historia reciente argentina, que en buena parte no habían integrado

---

<sup>43</sup> DGCyE, Consejo General de Cultura y Educación, Diseño curricular (EGB), La Plata, 2001, p.95. En esta edición del 2001 se mantuvieron prácticamente invariables los contenidos básicos comunes establecidos para este periodo histórico en el año 1995.

los lineamientos curriculares de los profesores y maestros en actividad. Recién a fines de la década del 90, se organizan los primeros cursos de capacitación docente sobre estos temas, con lo que durante varios años los docentes se encontraron entre “la espada y la pared”: entre la obligación de enseñar el pasado reciente en la escuela, y la imposibilidad debido a la escasa formación, de la que el gobierno se desentendía.

Ante esta dificultad, muchos docentes terminaron por no enseñar estos contenidos, en muchos casos aludiendo a “la falta de tiempo escolar” por lo extenso del programa o a lo excesivamente comprometido o subjetivo del tema. Otros docentes, en cambio, optaron por enseñar la última dictadura militar, utilizando como recurso principal al libro de texto: ante la ausencia de capacitación, los manuales, en muchos casos, vinieron a llenar ese hueco.

Ahora bien, si los libros de texto seguían transmitiendo el relato nacionalista y militarista previamente explicitado, poco se podía avanzar en la propuesta educativa nacional promovida a través de los CBC.

En el contexto de la formulación de los CBC, la producción de libros de textos en Ciencias Sociales sufre algunas modificaciones significativas, no sólo en su contenido sino también en la estética. A partir de mediados de la década 90, en un contexto de renovación pedagógica y además tras instalarse nuevamente el tema en la agenda pública<sup>44</sup>, comenzaron a aparecer nuevas editoriales y nuevos autores pertenecientes a las universidades que incorporaron renovados enfoques historiográficos. Así, empezaron a aparecer manuales más modernos que propusieron una profunda revisión de los contenidos de historia. Este proceso tuvo como resultado en lo relativo al tratamiento de la última dictadura militar la construcción de un nuevo relato con un posicionamiento claramente diferente del de los manuales tradicionales.

---

<sup>44</sup> A mediados de la década del 90, se reinstala en la esfera pública la memoria de la dictadura militar y el reclamo por los derechos humanos, luego de un período de aparente indiferencia o apatía social (durante el que se firman los indultos a los líderes de la cúpula militar y de las organizaciones guerrilleras), debido principalmente a la confesión de Adolfo Scilingo, partícipe de la represión ilegal. Además en 1996, al cumplirse 20 años del 24 de marzo de 1976, se crean nuevos organismos de DDHH, tales como H.I.J.O.S., agrupación que nuclea a los hijos de desaparecidos y que van a ser claves en la movilización por la memoria de aquí en más. (Cerruti, 2001)

Estos nuevos textos escolares destinaban un gran espacio a la historia reciente y construían una narrativa comprometida, profundamente crítica al régimen militar, en la que los términos “dictadura militar”, “terrorismo de Estado” desplazaban definitivamente a denominaciones como “Proceso de Reorganización Nacional”. Se describían exhaustivamente los métodos de represión ilegal, haciéndose continua referencia a la violación de los derechos humanos y a los desaparecidos. Consecuentemente, la referencia a los organismos de derechos humanos, principalmente las *Madres de Plaza de Mayo*, ocupaba un lugar relevante. También, destacaban el plan económico de la dictadura y sus efectos hasta la actualidad. Por último, hacían referencia a la *Guerra de Malvinas*, pero en vez de consignar “la causa Malvinas a través de la historia” como indicaban los CBC, la guerra sólo aparecía como el intento de legitimación de un régimen dictatorial, una aventura que provocó el fin de la dictadura. (Rodríguez, 2006).

Estos textos que se adecuaban casi punto por punto a los contenidos definidos en los CBC comenzaron a compartir el mercado editorial con otros recursos didácticos que aparecieron en la década del ‘90 en los que se tematizaban de manera peculiar la última dictadura militar y que eran susceptibles de ser utilizados en las aulas. Entre 1996 y 1997, se publicaron tres obras que servían a la transmisión del pasado reciente en la escuela.<sup>45</sup> En 1996, se publicó “El Golpe y los chicos” de Graciela Montes. Ese mismo año, apareció la selección documental realizada por Liliana Caraballo, Noemí Charlier y Liliana Garulli “La dictadura (1976-1983). Testimonios y documentos”. Y en 1997 se publicó “Haciendo memoria en el país del Nunca Más” de Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman.

Con respecto a “El Golpe y los chicos”<sup>46</sup>, el libro está compuesto por dos partes: en una primera parte se relata lo sucedido en el período 1976-1983 de la historia argentina. Su autora, la escritora Graciela Montes,

---

<sup>45</sup> La mención de estas tres obras solamente, no implica que no hayan aparecido otras en el mercado editorial. Se mencionan estas tres porque tuvieron gran relevancia y bastante difusión en las escuelas.

<sup>46</sup> Un antecedente de este libro lo constituye otra obra para chicos escrita por la misma autora, publicada en 1992, denominada “Entre dictaduras y democracias”, que se basa en una investigación realizada por Lilia Ana Bertoni y Luis Alberto Romero y abarca el período que va desde la Revolución Libertadora hasta la transición democrática. En ella, se hace una breve referencia al período dictatorial.



propone un relato de este difícil pasado, muy bien articulado y fácil de leer, destinado a los chicos. Se trata de una narrativa que, si bien está destinada al público infantil, no por ello simplifica la historia o la hace parecer desconectada de lo real. De hecho, la autora hace explícita su intención de que ello no ocurriera: “Aunque como escritor habito en mundos imaginarios, cuando tengo que hablar de lo que sucedió, no cuento un cuento. Digo claramente: esto sucedió.”(Correa, 2000) Por lo tanto, Graciela Montes se propone entablar un nuevo vínculo con los niños tratando de historizar el discurso, contraponiéndose al discurso tradicional-mítico que eterniza (“érase una vez...”). En la segunda parte del libro, se incorporan testimonios de hijos de desaparecidos, que “cuentan la historia del secuestro de sus padres desde los ojos de una infancia partida en pedazos.”(Correa, 2000) Al estar destinado al público infantil, la incorporación de estos testimonios estimulan la identificación de los niños lectores del presente con los niños testigos del pasado dictatorial, logrando una vez más historizar el discurso.

En cuanto a la “La dictadura (1976-1983). Testimonios y documentos”, su propia denominación indica que se trata de una obra de compilación documental que se divide en dos partes: la primera se denomina *Antecedentes* (1966-1976) y la segunda se titula *La dictadura (1976-1983)*. Sus autoras, Liliana Caraballo, Noemí Charlier y Liliana Garulli, dejan ingresar en su obra diversas voces, mediante la incorporación de testimonios y fuentes de los más variados tipos, desde artículos de revistas, diarios, panfletos, hasta normativas de la dictadura, fotografías y testimonios orales. Más allá de esta diversidad de fuentes, la obra evita un relato fragmentado mediante la incorporación de breves textos introductorios que contextualizan a las fuentes logrando así la construcción de un hilo argumental que es posible seguir a lo largo de todo el texto. Además, se trata de una obra que propone abordar el pasado a través de diversas variables, lo que abre múltiples posibilidades para su utilización en la escuela.

Por último, “Haciendo memoria en el país del Nunca Más” es una obra compuesta por cuatro capítulos, que, según las autoras, fueron pensados “como ‘puertas de entrada’ a la historia y a la problemática que

presenta el *Nunca Más*.”(Dussel, Finocchio, Gojman, 2003) Los capítulos comprenden: una revisión de la historia de nuestro país en nuestro siglo y especialmente del período dictatorial 1976-1983; una discusión sobre los jóvenes, en tanto objeto principal de represión, y de la juventud actual; una reflexión sobre la violencia y la tolerancia en el mundo y en nuestro país; una mirada sobre la relación entre la memoria y el olvido que revisa las formas en que se recuperó la memoria entre 1983-1996; y un análisis de los problemas y las luchas relacionadas con la violencia, la justicia y la memoria, que pueden interpretarse como huellas perdurables de la dictadura militar en nuestro presente.

Es de destacar que estas obras fueron realizadas debido a las inquietudes personales de los autores con el objetivo de ayudar “a hacer memoria en y desde la escuela” (Dussel, Finocchio, Gojman, 2003).

Prolíficamente usadas por los docentes de la capital y de la provincia de Buenos Aires en todos estos años, estos tres productos no fueron parte de ninguna política oficial de memoria.

Sin embargo, forman parte de un mismo clima de época que compromete a los gobiernos capitalino y bonaerense poco después en diversas iniciativas oficiales en torno a la transmisión del pasado reciente. En 1999, desde la Cámara de Diputados se da forma a la *Comisión Provincial por la Memoria* de la Provincia de Buenos Aires. En el año 2000, el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires declara el 24 de marzo como “Día de la memoria”. Ambas iniciativas gubernamentales ponían de manifiesto un renovado interés del poder por contribuir a facilitar y orientar la tarea docente en la enseñanza del terrorismo de Estado.

Un hito clave en la transmisión del horror de la dictadura militar fue la sanción de la Ley N° 355 por parte de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el 23 de marzo del 2000, en la que –en su artículo 1° declara al 24 de marzo “... como el Día de la Memoria en homenaje a todas las personas que sufrieron persecuciones, encarcelamientos, torturas, muerte o desaparición durante la represión llevada a cabo por el terrorismo de Estado.” Además, por la misma ley se establecía la incorporación del 24 de marzo “...en el calendario escolar de los distintos niveles, el dictado de clases alusivas a los golpes de Estado y a

la consecuente ruptura del orden constitucional y la violación de los derechos humanos, fortaleciendo los valores del sistema democrático y sus instituciones.” (artículo 3º). Para llevar ese objetivo a cabo, se establecía que la Secretaría de Educación y la Dirección General de Derechos Humanos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires aportarían material didáctico al respecto, adecuado a los distintos niveles educativos.

En el año 2001, la Dirección General de Derechos Humanos elaboró un cuadernillo con el fin de contribuir al cumplimiento de la Ley y, en sus palabras: “Principalmente, porque consideramos que el golpe de Estado de 1976 se constituyó en un compendio de las violaciones más flagrantes a los derechos humanos; y estamos convencidos de la necesidad de que las nuevas generaciones conozcan el grave significado de la violación al Estado de derecho.” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001)

En el cuadernillo se hacen explícitos los objetivos del material: contribuir a fomentar la discusión y reflexión sobre los sucesos acaecidos entre 1976-1983, sus causas y consecuencias; promover la transmisión de la memoria de lo sucedido para contribuir a evitar que se repitan graves violación a los derechos humanos; brindar información y trabajos de investigación en los que pueda basarse la tarea docente, y sugerir herramientas didácticas para el trabajo del tema en el aula.

Por tanto, para los 25 años del golpe del 24 de marzo de 1976, el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires publicó una serie de cuadernillos con apuntes y actividades para facilitar la tarea docente en la transmisión del terrorismo de Estado, actitud que podríamos considerar pionera en este campo. Cada cuadernillo estaba destinado a un nivel escolar diferente y todos ellos compartían la misma estructura: una primera parte titulada “Lo que no podemos olvidar”, que analizaba y reflexionaba el período en cuestión e incorporaba algunas fuentes que demostraban lo dicho en el texto principal (este texto era igual en todos los cuadernillos). En la segunda parte, denominada “Sugerencias didácticas”, se proponían una serie de actividades y recursos didácticos muy variados para utilizar en el aula: por ejemplo, se proponía el trabajo en el aula a partir de cuentos, fuentes documentales, entrevistas a familiares o en el barrio, o visitas guiadas a los museos.

De la lectura del cuadernillo, se pueden inferir dos intencionalidades generales: destacar continuamente la relevancia de la democracia- como sistema político y como comportamiento social- en oposición a la dictadura; e, íntimamente ligada con la anterior, denunciar la violación de los derechos humanos. Ambas intencionalidades resultan lógicas si se tiene en cuenta el organismo que realizó el cuadernillo: la Dirección General de Derechos Humanos de un gobierno democrático.

Un año antes de la declaración del 24 de marzo como “Día de la Memoria” en la ciudad de Buenos Aires, el 10 de julio de 1999, fue creada por Resolución N° 2172 de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, la Comisión Provincial por la Memoria, con el objeto de

“... reconstruir, documentar e investigar la historia del autoritarismo que asoló a la República Argentina durante todos los golpes militares de este siglo y fundamentalmente durante el terrorismo de Estado instaurado entre 1976 y 1983. Asimismo, contribuirá a la difusión y educación en este tema y a la construcción de la memoria colectiva para que nunca más se repitan hechos de tal naturaleza.”  
(*Puentes* N°1, 2000)

Esa resolución luego será ratificada el 13 de julio del 2000 por la Ley N° 12.483.47 Es necesario aclarar que desde su fundación la *Comisión* es un organismo público extrapoderes, con funcionamiento autónomo y autárquico, que está integrada por representantes de los organismos de derechos humanos, el sindicalismo, la justicia, la legislatura, la universidad y las diferentes religiones<sup>48</sup>.

Como se puede observar, en los objetivos de creación de la *Comisión*, ya se encuentra explicitada la cuestión de la enseñanza del terrorismo de Estado. En la página web de la institución se explica:

“El objetivo central [de la Comisión] es el de promover el estudio y la enseñanza del pasado reciente argentino como un campo específico que debe ser abordado

---

<sup>47</sup> En esa ley se establecen entre los objetivos asignados a la Comisión, además de los mencionados anteriormente, los siguientes: “Recopilar, archivar y organizar toda la documentación relacionada con el tema con el fin de garantizar la preservación, creando una base de datos a disposición de los tribunales, de los organismos de derechos humanos y de todas aquellas personas que tengan un interés legítimo (...) Promover la creación de un Sitial de Memoria.” Una ley modificatoria posterior también le otorgó la función de “... apoyar el desarrollo de los denominados Juicios por la Verdad ...”. Citado en Revista *Puentes* N° 2, 2000: 97.

<sup>48</sup> Cf. [www.comisionporlamemoria.org](http://www.comisionporlamemoria.org). De ahora en adelante todas las citas referentes a la Comisión, fueron extraídas de esta página web.

desde una perspectiva multidisciplinar. Se trata de potenciar a la escuela como espacio de construcción y transmisión intergeneracional de la memoria colectiva. Para ello propiciamos espacios de reflexión y formación específica para docentes y proyectos que se llevan a cabo con los alumnos. En el mismo sentido, se producen insumos pedagógicos que sirven para el abordaje del pasado reciente en el aula.”

Desde el momento de su creación, rápidamente la *Comisión* comenzó una ferviente labor destinada a contribuir y facilitar la tarea docente en la transmisión del pasado dictatorial. Así, el 24 y 25 de febrero del 2000 se realizaron las Primeras Jornadas docentes de capacitación y debate sobre Educación y Memoria. Es de destacar el éxito de estas Jornadas, en las que participaron alrededor de 500 docentes de toda la provincia, maestros, profesores de distintas disciplinas, miembros de gabinetes, preceptores, directivos y consejeros escolares, lo que pondría en evidencia una extendida preocupación docente por la transmisión de ese período. El propósito central de las jornadas fue el de abrir un espacio para reflexionar acerca de los desafíos que plantea el tratamiento del pasado reciente con los jóvenes, específicamente en los problemas vinculados con la elaboración de un relato histórico sobre un período signado por una experiencia traumática y acerca del cual existen diferentes memorias en conflicto.

Estas Jornadas “fueron concebidas como inicio de un programa más amplio de capacitación docente acerca del período signado por el terrorismo de Estado”, programa que continua hasta la actualidad y que ha extendido sus jornadas, cursos y talleres de capacitación para docentes de Polimodal y EGB, a diversos lugares de la provincia, con el objetivo de contribuir a la elaboración de contenidos y la producción de estrategias pedagógicas vinculadas con la enseñanza del pasado reciente en la escuela. El Programa apunta a capacitar a los docentes en la selección y elaboración de distintos tipos de materiales para la apropiación significativa del pasado. De hecho, debido a la importante labor realizada a lo largo de los años, la *Comisión Provincial por la Memoria* ha sido reconocida como Entidad Capacitadora por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Otra de las actividades que ha realizado la *Comisión* es la preparación y difusión de múltiples recursos didácticos puestos a disposición de los docentes para trabajar en las escuelas: desde películas, muestras itinerantes, hasta materiales escritos, como los *Dossier de Educación y Memoria* que son publicados junto a la Revista *Puentes* desde el 2000. Los fascículos proponen un espacio para reflexionar con los docentes sobre la historia reciente de la Argentina. La idea es que el tema propuesto en cada número pueda abrir la puerta al debate y al análisis. Por esta razón, se incluyen documentos y materiales relevantes para la comprensión de la problemática y para el trabajo en el aula.

Otra de las iniciativas de la Comisión para lograr la transmisión intergeneracional del pasado dictatorial es el programa *Jóvenes y Memoria. Recordamos para el Futuro*, destinado a las escuelas polimodales bonaerenses que se viene desarrollando desde el 2002. “Este programa tiene como objetivo innovar en la forma de enseñar y aprender ciencias sociales y promover una activación del proceso de construcción y transmisión de la memoria colectiva como forma de afianzar los valores en derechos humanos, las prácticas democráticas y el compromiso cívico crítico de las nuevas generaciones. Se trata de impactar sobre la subjetividad de los jóvenes, en sus formas de percibir el presente y en la capacidad para pensarse como sujetos autónomos, concientes y responsables de sus opciones y prácticas.”

El programa propone el tratamiento de la historia reciente en la escuela a partir de una premisa básica: que sean los alumnos los que se apropien significativamente de las experiencias pasadas. A partir de la elección de un tema o pregunta sobre la historia de su comunidad, equipos de alumnos y docentes inician una investigación, entrevistando a protagonistas, consultando archivos y finalmente produciendo un relato donde exponen sus conclusiones por medio de diversos soportes: videos, murales, obras de teatro, muestras fotográficas, páginas web, revistas, libros, programas de radio, etc. Como cierre del año de trabajo, los equipos de docentes y alumnos se reúnen para compartir sus producciones. Es de destacar que el programa ha tenido una gran repercusión y que muchos

jóvenes se han interesado por la propuesta y han participado realizando sus proyectos.

Por último, el programa *Memoria en las Aulas: aprender y enseñar el pasado reciente* es otra de las actividades propuestas por la institución en el sentido aquí analizado a partir del 2006. Este programa está destinado a los alumnos de las carreras de historia y ciencias sociales de los Institutos de Formación Superior de la Provincia de Buenos Aires y tiene como objetivo promover en las nuevas generaciones de docentes el aprendizaje y la enseñanza del pasado reciente argentino, afianzando su capacidad de análisis y crítica, como así también de producción de conocimiento y de estrategias pedagógicas como parte del proceso de formación de su perfil profesional. El Programa propone que los futuros docentes aborden el pasado reciente, a partir del desarrollo de un Proyecto Institucional en el marco de las carreras terciarias de Historia y Ciencias Sociales para la investigación de la historia reciente local. Luego deberán generar una estrategia didáctica pertinente para la temática sobre la base de la investigación y elaborar un recurso para el aula.

Paralelamente a esta importante labor que ha venido desplegando la *Comisión por la Memoria* a nivel provincial, en Agosto de 2002, el Congreso Nacional sancionó la Ley N° 25.633 que instituye "... el 24 de marzo como *Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia* en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976."

El artículo 2° dispone que las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones junto al Ministerio de Educación de la Nación "acordarán la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas al Día Nacional (...), que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos humanos." Posteriormente, en marzo del 2006, por Ley N° 26.085, se declaró el 24 de marzo como feriado nacional.

A partir de ese momento, la presencia de un día nacional que conmemora el comienzo del período más doloroso de nuestra historia, volvió ineludible su tratamiento en las escuelas. Si anteriormente se podía

evitar la enseñanza de este tema tan difícil y comprometido en la escuela apelando a diversos argumentos (por ejemplo, aduciendo la falta de tiempo o la escasez de recursos didácticos), a partir del 2002, su elusión se hizo prácticamente imposible y esta situación volvió a renovar y actualizar el desafío del papel de la escuela en la transmisión de la memoria.

A raíz de ello, el Ministerio de Cultura y Educación ha propuesto diversas actividades para contribuir con la labor docente de transmisión de la historia reciente, a nivel nacional. Por ejemplo, al cumplirse los 30 años del aniversario del golpe de Estado, desde la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente se formuló un proyecto denominado *A 30 años del Golpe*, el cual reunía un conjunto de iniciativas que pretendían “... brindar herramientas para contribuir al conocimiento de la historia reciente en nuestro país, tomándolas como punto de partida para el debate y la reflexión sobre el pasado, pero también sobre el presente con desafío al futuro”<sup>49</sup>. El objetivo era “pensar el lugar de la memoria colectiva, para construirla colectivamente, revisando cuáles fueron las condiciones que permitieron que algo así suceda, pero también para pensar en qué condiciones vivimos hoy, qué nos sucede como sociedad y, por qué no, para abrir la posibilidad de pensar acerca de la democracia que queremos”. El programa estaba destinado específicamente a los estudiantes y docentes de los Institutos de Formación Docente de todo el país, teniendo en cuenta su centralidad como encargados de formar a quienes son y serán responsables de transmitir y recrear la cultura.

Durante el año 2006, el proyecto *A 30 años del Golpe* llevó a cabo diversas actividades tales como la organización de concursos de ensayos e investigaciones; la realización de cursos de formación y capacitación docente en diversas regiones del país y de actividades con organismos de derechos humanos. Actualmente, existe un proyecto que continúa estas actividades denominado *Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*, implementado a partir del 2007 la realización de cursos de formación y capacitación docente en

---

<sup>49</sup> Cf. [www.crytic.mcy.e.gov.ar/a30delgolpe/home/a30.htm](http://www.crytic.mcy.e.gov.ar/a30delgolpe/home/a30.htm).



diversas regiones del país y de actividades con organismos de derechos humanos.

Si bien la implicación de las diferentes instancias gubernamentales en la transmisión del pasado dictatorial ha ido creciendo de forma considerable en la última década, muchas de las problemáticas que existían en 1983 persisten en la actualidad. La presencia en el aula de hijos o nietos de implicados directamente en la dictadura, de directivos que se resisten por diversos motivos a tratar este tema en el aula o la acción de una comunidad educativa que muchas veces se opone al tratamiento de estos temas siguen siendo lastres que instauran esta enseñanza en un desafío.

Por otro lado, en este comienzo de siglo, se presentan nuevos desafíos en el aula: el desinterés de los alumnos que, en muchos casos, crecen en una suerte de “presente permanente” (Hobsbawn en: De Amézola, 1999) sin relación alguna con el pasado del tiempo en el que viven; o el interés y preocupación de los jóvenes que en muchos casos lo “estudian” y “aprenden”, pero como si tratara de algo que sucedió hace mucho tiempo, algo por tanto, que no les pertenece<sup>50</sup>. Como afirma Gonzalo de Amézola: “Esta doble cuestión del “presente permanente” de los jóvenes y el “pasado indestructible” de los adultos tiene implicancias didácticas cuando tenemos que explicar a nuestros alumnos temas que para nosotros siguen de alguna manera abiertos y para ellos son de una existencia casi tan brumosa como la Querrela de las Investiduras.” (De Amézola, 1999)

Además, el docente enfrenta otros riesgos en la enseñanza de este tipo de pasado de fuerte connotación ética, porque, como se pregunta Inés Dussel “¿Cómo transmitir una política de esa memoria, por ejemplo el *Nunca Más* como gesto de rechazo a la tortura y desaparición y asesinato de personas, de forma de evitar que esa transmisión se convierta en un mandato autoritario que produzca el efecto contrario al buscado?” (Dussel, 2001) En muchos casos, el mandato de memoria trasladado a la escuela, conduce a la

---

<sup>50</sup> El testimonio de Primo Levi, sobreviviente de un campo de concentración durante la Segunda Guerra Mundial, es esclarecedor al respecto: “*Si esto es un hombre* es muy leído en Italia porque existe una edición escolar anotada. Es un libro de texto... Debo decir que cada año se venden entre diez y quince mil ejemplares en las clases, y a menudo me invitan a comentar ese libro. Y advierto con frecuencia también en las cartas que recibo –y recibo muchas- conmoción, incluso participación, pero como si se tratase de un suceso que ya no les concierne, que no pertenece a Europa, a nuestro siglo, como los hechos, qué se yo, de la Guerra de la Independencia americana.” (Levi en De Amézola, 1999)

ritualización del pasado, al congelamiento de significados, pero no a la comprensión del mismo, lo que imposibilita la apropiación de la historia por parte de los alumnos, que es de lo que se debería encargar la escuela (Guelerman, 2001). Como indica Federico Lorenz, “El peso del deber de memoria puede obliterar la necesaria reflexión acerca de qué se enseña, es decir sobre los «contenidos». Los valores que se busca transmitir lo son en función de determinados procesos, que son históricos y que requieren de un proceso para su comprensión.” (Lorenz, 2004: 125).

Por último, creemos necesario redimensionar el papel del docente en la escuela. La cuestión es clara: por más que las políticas educativas hayan comenzado a delinearse, la decisión de transmitir o no en el aula un pasado traumático y vergonzante como el de nuestra historia de los años 1976-1983-, un pasado que aún hoy es objeto de luchas de la memoria tan profundas en la sociedad y, de qué enseñar y cómo hacerlo siempre termina dependiendo, al fin de cuentas, del compromiso de cada docente. El impacto que el proyecto educativo autoritario tuvo en el sistema escolar, sólo podrá ser revertido a partir de la activación de la memoria del pasado dictatorial en la propia escuela, a partir de la decisión de cada docente.

## **Parte 2. Adolescentes e historia del presente**

Esta segunda parte de la tesis presenta los resultados del trabajo de campo. Los temas abordados en la primera parte: el discurso histórico difundido en el ámbito escolar y las versiones del pasado dictatorial que circularon en las escuelas a la luz de las luchas por las memorias de la represión y de sus resonancias en la historiografía de divulgación, contextualizan las modalidades encontradas de relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina.

En esta segunda parte se analizan las representaciones sobre los últimos treinta años de historia argentina que tienen los estudiantes secundarios, sus resonancias con las memorias emblemáticas del pasado violento y las resignificaciones de esos discursos en función del repertorio de conceptos significativos desde la propia historia de vida de los estudiantes. Además, se consideran las percepciones de los docentes sobre el pasado reciente, sus concepciones sobre las modalidades de enseñanza más apropiadas y sobre las dificultades de los estudiantes para comprender la historia argentina.

## **Capítulo 5. Los adolescentes cuentan el pasado reciente de Argentina**

El análisis de los relatos elaborados por los estudiantes con el objeto de contarle a un amigo extranjero que acaba de llegar al país lo sucedido en la Argentina en los últimos treinta años permitió construir una tipología de narraciones basada en la superposición de varios criterios.

Estos textos escritos son indicativos de la relación de los adolescentes con la historia, es decir, tanto con el pasado como con el presente y el futuro. Si bien es posible encontrar en ellos las huellas de las memorias sociales emblemáticas sobre el pasado reciente de Argentina, hay también un proceso activo de elaboración y resignificación que se pone en juego cuando los estudiantes escriben lo que le contarían a un par sobre el país en que viven. La posibilidad de construir una tipología se basa precisamente en este rol activo que ejercen los sujetos en el proceso de aprendizaje de la historia.

En estos textos escritos confluyen representaciones sociales que son reelaboradas por los estudiantes de manera que también puede considerarse a estas narraciones como indicativas de los conocimientos previos de los estudiantes, el punto de partida en el que se inscribirá el proceso de enseñanza de la historia. Como lo señalan Castorina y Lenzi (2000) estas representaciones limitan la producción de ideas e hipótesis sobre el pasado reciente pero no las determinan unívocamente.

En la construcción de la tipología de las narraciones elaboradas por los estudiantes se tomaron en cuenta criterios tales como el posicionamiento del narrador, la concepción de la temporalidad que conlleva a la periodización, la diferenciación o no de grupos, clases o estratos sociales y la percepción sobre la distribución del poder en la sociedad. La combinación de estos criterios remite a concepciones distintas de lo social, las que a la vez resultan inescindibles del propio desarrollo de la historia y de la sociología como disciplinas.

El propósito de este capítulo es presentar una caracterización general de los relatos elaborados por los estudiantes y a la tipología construida a partir de su análisis poniendo particular énfasis en los elementos que

caracterizan a cada uno de los grupos y en las diferencias conceptuales que pueden establecerse entre ellos.

### **5.1. Rasgos comunes a la totalidad de los relatos**

Si se considera la totalidad de los relatos de los estudiantes de 2do y 5to año de las escuelas públicas porteñas y se los analiza en forma conjunta se observan un conjunto de rasgos comunes.

Lo primero que merece ser rescatado del ejercicio propuesto es la capacidad de los estudiantes de elaborar una respuesta, de producir textos escritos que de alguna manera u otra comunican particulares configuraciones de sentido, formas específicas de relacionarse con el pasado, de percibir el presente y de imaginarse el futuro común.

Los relatos relevados están generalmente centrados en la dimensión político institucional por lo que las periodizaciones se corresponden con los cambios de gobierno desde un recorrido cronológico.

En segundo lugar, los relatos no refieren a estructuras ni a procesos lo que se traduce en una visión de la historia como el resultado de las acciones de gobierno realizadas por los presidentes, únicos agentes observables de la compleja estructura del poder republicano. Frente a este agente activo, la “gente” o el “pueblo” es el que padece las acciones de gobierno.

En tercer lugar, los relatos simplifican y aplanan la historia al olvidar tanto los conflictos y las luchas sociales como la inscripción de la nación argentina en un escenario internacional también cambiante. Los relatos de los estudiantes remiten a un maniqueísmo que identifica al poder y a los políticos siempre del lado del mal y al pueblo o a la gente siempre del lado del bien, sin por esto perder las esperanzas o dejar de sostener las ilusiones de que finalmente los argentinos tengamos buenos presidentes. Nada de lo que ocurra en el mundo resulta relevante al momento de hablar de la Argentina cuyos destinos dependen exclusivamente del presidente que la gobierne.

Por último, el pasado reciente es pensado desde el presente lo que conduce –aun en un período tan breve como los últimos treinta años- a anacronismos. Los estudiantes piensan a la sociedad argentina de los años '70 como si se tratara de la sociedad actual. Desde esta concepción histórica que pone en evidencia varias de las limitaciones de la historia escolar no hay recursos conceptuales disponibles para enfatizar el cambio histórico lo que supondría un tratamiento de la temporalidad muy distante de la sucesión cronológica de presidentes.

Aunque la dictadura es concebida por los estudiantes como opuesta a la democracia (lo que conduce a distinguir a los gobiernos constitucionales de lo que ocurre en el período 1976 – 1983) los estudiantes desconocen absolutamente las razones que condujeron al golpe militar de manera que la represión ejercida durante la dictadura se atribuye únicamente a la maldad de los militares (que por la visión personalista y presidencialista del poder se restringe a figuras como la de Videla, Massera o Galtieri) que secuestraron, torturaron o mandaron a la guerra de Malvinas a gente inocente. En definitiva, la distinción dictadura – democracia es sólo de grado y no de cualidad: matar gente inocente es peor que robar o ser corrupto.

En cuanto a los contenidos específicos a los que refieren la totalidad de los relatos de los estudiantes, el 83% de los estudiantes de las escuelas medias públicas porteñas incluidos en la muestra hace referencias a la dictadura militar que se inicia en 1976 en sus narraciones sobre el pasado reciente de Argentina y la mitad emplea la palabra “desaparecidos” para hablar de las víctimas de la represión que ejerció el gobierno militar. El inicio de la dictadura es concebido como un rayo en cielo sereno, es muy reducido el peso relativo de los estudiantes que mencionan la violencia política que se había ido incrementando desde el regreso de Perón al país. Las escasas referencias al gobierno de Perón o de Isabel Perón tienen el sentido de identificar quién ejercía el poder cuando los militares dieron el golpe.

En el relato más frecuente del pasado la totalidad de las víctimas de la represión ejercida por los militares son consideradas inocentes. Para la mayoría de los estudiantes la selección de las víctimas fue arbitraria o

azarosa y los aspectos de la represión más recordados son los vinculados al horror: los detalles y las técnicas de tortura empleadas sin que llegue a percibirse el sentido que tuvo en la estrategia de los militares la secuencia secuestro – tortura – desaparición como práctica sistemática en todo el territorio nacional.

La evaluación que los estudiantes hacen de las pérdidas se centra en los vínculos de filiación, es decir en el padecimiento de las familias de los desaparecidos y no se tiene en cuenta los efectos ligados a su vida política y social ya que se desconocen las identidades políticas de los desaparecidos. En este sentido, los únicos organismos de derechos humanos recordados por los estudiantes son los que llevan en sus nombres el vínculo de parentesco con las personas desaparecidas: Abuelas, Madres e H.I.J.O.S.

El relato cronológico en clave político institucional aparece combinado con la participación argentina en competencias deportivas internacionales y principalmente en los mundiales de fútbol. Es a través de estas competencias y de la participación en la Guerra de Malvinas como se expresa la vigencia de la conciencia nacional entre los estudiantes secundarios.

El Mundial de fútbol más recordado es el del año 1978. El 37% de los estudiantes se refieren a ese Mundial que se jugó en Argentina y que Argentina ganó. El 16% considera que los militares hicieron un uso sectorial de este evento deportivo nacional y que el entusiasmo suscitado por el hecho de que el Mundial se jugara en el país y que Argentina ganara el campeonato fue usado para ocultar la represión.

La mayoría de los estudiantes adscribe a la hipótesis de que en la sociedad no se sabía que había represión ya que el ejercicio totalitario del poder y el control de los medios de comunicación impidieron la circulación de esa información. Esta hipótesis resulta consistente con la visión de una sociedad homogénea ubicada siempre del lado bien. El apoyo social con que contó el gobierno dictatorial resulta inconcebible y en la visión más generalizada, la dictadura no supuso ningún cambio de modelo económico ni social. No hay ninguna conciencia de quiénes fueron los más beneficiados con las políticas implementadas por el gobierno militar.

El 55% de los estudiantes se refiere en sus relatos del pasado reciente de Argentina a la Guerra de Malvinas. Para la gran mayoría la soberanía territorial de Argentina sobre las islas es indiscutible. Sin embargo, las lecturas de la guerra son distintas en función de que *Malvinas* se identifique con la nación o con la dictadura. Para los estudiantes que identifican a Malvinas con la nación resulta sumamente difícil dar cuenta de la derrota militar Argentina durante la guerra. En general recurren a algunas tergiversaciones para explicar la derrota. La más frecuente es la de que los ingleses invadieron las islas lo que legitima la participación armada de Argentina. Estos estudiantes también apelan al argumento de que los ingleses violaron la normativa bélica internacional al bombardear el ARA Gral. Belgrano. Quienes identifican a Malvinas con la dictadura atribuyen la derrota militar a los militares profesionales argentinos y desculpabilizan de la derrota a los soldados a quienes conciben como “chicos” usados como carne de cañón por los militares.

Más allá de las interpretaciones lo que se olvida de la guerra es tanto el consenso y el entusiasmo general que suscitó el inicio de la contienda como la frialdad con que la sociedad Argentina recibió a los soldados derrotados, un elemento que resultó clave tanto en el desplazamiento de los excombatientes del espacio público como en el enorme número de suicidios de ex combatientes que se produjeron desde el fin de la contienda a la actualidad.

Si el inicio de la dictadura es concebido como un rayo en cielo sereno, el final de la dictadura se produce cuando llega la democracia “de la mano de Alfonsín”. Solo el descrédito de los militares por la derrota en Malvinas es tenido en cuenta por un grupo muy reducido de estudiantes. No hay ningún registro de los exiliados ni de su importante papel en la búsqueda de solidaridad internacional, ni del apoyo del exterior que recibieron distintos organismos de derechos humanos. Tampoco de la masividad de las manifestaciones de protesta y de su importancia para desbaratar la autoamnistía decretada por los militares.

El 55% de los estudiantes menciona el gobierno de Alfonsín y el inicio de la democracia en el año 1983. Si bien la imagen de Alfonsín es valorada positivamente por estar asociada al retorno a la vida constitucional,



un 14% de los estudiantes menciona el problema de la inflación, de los saqueos a los supermercados y el adelantamiento de la salida del poder. Pese a que Argentina fue el único país de la región en que el Estado reconoció el ejercicio del terror y en el que un gobierno constitucional llevó adelante un proceso penal contra los militares, sólo un 10% de los estudiantes recuerdan los juicios a las juntas de ex - comandantes. Al no estar presente los juicios, tampoco son recordados los levantamientos militares destinados a evitar la extensión del enjuiciamiento a los mandos intermedios involucrados en la represión.

Si la figura de Alfonsín cuenta en su haber con las bondades del cambio de régimen, la figura de Menem es valorada negativamente por la mayoría de los estudiantes secundarios porteños. El 61% de ellos menciona su presidencia. El centro de las críticas se dirige a las privatizaciones que son leídas como el pasaje a manos extranjeras del patrimonio y las empresas nacionales. Un 18% habla de las privatizaciones y las asocia a la corrupción y al enriquecimiento personal del ex – presidente. También son mencionados el aumento de la desocupación y la pauperización de importantes sectores de la población. Sin embargo, el hecho que concentra más menciones es la voladura de la AMIA a la que se refiere el 22% del total, hecho que sin embargo no aparece ligado a la fuerte alianza argentina con EEUU durante el gobierno de Menem. Otro aspecto impugnado de su presidencia es la reforma constitucional con el único fin de legalizar la reelección. En cambio, la ley de convertibilidad y el establecimiento de la paridad cambiaria son medidas valoradas positivamente por su eficacia para lograr el control inflacionario y es a partir de ellas que se explica la victoria de Menem cuando se presenta por segunda vez en 1995. Una parte de los estudiantes establece algunas diferencias entre el primer mandato al que considera mejor que el segundo. Al igual que los juicios, sólo un 8% recuerda que Menem indultó a los militares.

En los relatos, la presidencia de De la Rúa concentra muchos más elementos vivenciales. Un 58% de los estudiantes menciona su breve paso por el poder. Los relatos se concentran en los sucesos de diciembre del 2001 y en la represión en Plaza de Mayo que conducen a la renuncia De la Rúa lo que ocasiona una crisis institucional. Los estudiantes mencionan una

sucesión indefinida de figuras que asumen la presidencia hasta que finalmente Duhalde toma las riendas del poder y logra estabilizar la situación (43%). En la memoria de los estudiantes que hacen referencias a las razones que dieron lugar a las protestas, se trató tanto del corralito como de la devaluación.

El problema social que más les preocupa y al que se refiere la cuarta parte de los estudiantes es el hambre (26%), en segundo lugar es mencionada la desocupación (18%), la inseguridad y los secuestros (13%). Entre los problemas de la dependencia económica, la deuda externa atraviesa los relatos de todos los gobiernos constitucionales post dictatoriales. Ningún estudiante ubica el inicio del endeudamiento externo durante la dictadura ni conoce que Cavallo durante el régimen militar fue el responsable de estatizar la deuda privada.

Finalmente, la mitad de los estudiantes concluyen sus relatos diciendo que el presidente actual es Néstor Kirchner. La mayoría, deposita en él su confianza para gestionar la crisis. Como si se tratara de una historia sin fin, los buenos (la “gente”, el “pueblo”) insisten dando crédito a las figuras gubernamentales y dejándolas hacer. Ante la lectura de las narraciones cabe preguntarse ¿todo vuelve a empezar?

## **5.2. Los tipos de relatos elaborados por los estudiantes**

Más allá de los rasgos comunes es posible construir una tipología de relatos a partir de la identificación de atributos diferentes entre los grupos pero comunes dentro de cada agrupamiento. Hay un grupo de estudiantes para los cuales **no hay pasado**. Sus relatos refieren al presente. En cuanto al posicionamiento en el relato, lo que cuentan es lo que les pasa a ellos o a sus propias familias. En este sentido, no puede decirse que no estén involucrados en el relato sino que ellos mismos no han construido la distancia necesaria para objetivar la historia y la vida social. Concordantemente, en estos relatos no hay referencias temporales porque la situación descripta está tan naturalizada que no se concibe un pasado con

características diferentes a la contemporaneidad. Lo social es un todo homogéneo con características similares a las de su propio entorno.

Estos relatos ponen el foco en la cuestión social, es decir en las dificultades para alcanzar la subsistencia y en múltiples aspectos que hacen a la baja calidad de vida. Es importante destacar que no se trata de visiones que expresen un conformismo con la situación que describen. Por el contrario, en estos relatos se percibe una gran incomodidad con las condiciones sociales que enfrentan y a la vez una ausencia de recursos que permitan construir algún tipo de explicación de los hechos que mencionan.

Un segundo grupo de estudiantes más que relatar el pasado reciente en función del presente hace un **listado cronológico** de hechos que considera significativos. A diferencia del grupo anterior, este grupo ha construido un distanciamiento que permite la objetivación. Los hechos de la historia reciente a los que se refieren los ubican en una dimensión temporal lineal. Reseñan acontecimientos ocurridos antes de su propia vida y los ubican en una línea de tiempo a partir de la mención del año en que los mismos ocurrieron. Se trata de una manera de relatar el pasado que presenta analogías con las cronologías construidas por los historiadores positivistas.

En general, los hechos mencionados corresponden a la dimensión política institucional de manera que las periodizaciones coinciden con los cambios de presidente. Este grupo pone el foco en la secuenciación sin tomar posición ni hacer interpretaciones sobre los mismos. La secuencia hace las veces de explicación: que un hecho preceda a otro es suficiente para ser asumido como lo que lo causa.

Del mismo modo que en el grupo anterior, los estudiantes de este grupo conciben lo social como un todo homogéneo, hablan de la “gente” o del “pueblo”. Pero frente a la “gente”, este grupo diferencia la esfera del poder conformada fundamentalmente por el presidente a quien consideran responsable casi único de los destinos colectivos.

Un tercer grupo de estudiantes puede ser caracterizado como los del pensamiento **crítico**. Se trata de un grupo que mantiene la secuenciación temporal como esquema organizativo del relato, pero se diferencia del grupo anterior por incluir su propio punto de vista. Al igual que el segundo grupo, este grupo también establece una tajante diferencia entre la sociedad

homogénea a su interior y el poder político concentrado en la figura del presidente. Pero, el foco de estos relatos está en la evaluación de las acciones del presidente y a la vez en las respuestas sociales de aprobación o de rechazo a esas acciones. Para este grupo, a diferencia de los anteriores, la interacción entre la sociedad civil y el ejercicio del poder político se torna observable. Este avance cognitivo, sin embargo, arrastra las representaciones asociadas a la sociedad y a los políticos presentes en el grupo que lista los hechos. Lo proactivo está del lado del presidente y la pasividad del lado de la sociedad civil que parece actuar únicamente cuando se ve desbordada por la gravedad de las implicancias de las políticas implementadas.

### **5.2.1. Grupo 1: Una sociedad sin pasado o con un pasado idílico**

Se incluyen a continuación algunas voces de los estudiantes del primer grupo que corresponden al 15% del total de relatos registrados.

“Mirá sinceramente mucho del país no sé, pero sé lo que nos pasa hace más o menos dos años, lo cual yo lo ví por televisión, etc.

La gente vota a De la Rúa, entonces Menem (el anterior Presidente) se va. Bueno, los primeros días todo bien, después el país comienza a estar peor, los precios del supermercado suben, la deuda externa y el riesgo país también. Todo era un caos. Entonces la gente comienza a hacer manifestaciones, la policía aparecía, tiraban gases lacrimógenos, balas de goma, le pegaban a la gente, parecía una pelea de boxeo, con la diferencia de que acá la gente moría.

Luego de esto Madres y Familiares de las personas muertas pedían justicia, pero no pasaba nada, el país cada vez estaba peor y las manifestaciones, tuvieron tanta importancia que el presidente tuvo que presentar su renuncia.

Luego, pasaron miles de presidentes que duraron dos o tres días, hasta que cayó Duhalde, estuvo un año. Luego, se fue y hasta el día de hoy, el Presidente es Kirchner y el país pareciera que sale adelante.” (Alumna, 2do año, Escuela de Villa Devoto)

“En las últimas décadas hubo muchos cambios políticos, económicos, etc. Cambiamos muchas veces de presidente, más de los debidos.

Hubo muchos cambios económicos, cada vez menos trabajo y más ladrones en el gobierno.

Empezó a haber más gente en la calle, más robos, más crímenes, secuestros. Menos seguridad, etc.

Hubo muchos saqueos, cacerolazos para que De la Rúa renuncie.

En este año 2003, hubo un ballottage entre Menem y nuestro actual presidente Kirchner, que tuvo su puesto debido a la renuncia de Menem al ballottage.” (Alumna, 2do año, Escuela pequeña de Flores)

“Durante la última década que fue, es la que yo más viví. En el último tiempo las cosas cambiaron... y no fueron del todo para bien, todo lo contrario. En este país cada vez más, hay gente que muere de hambre, y la gran mayoría vive en la calle, plazas, villas.

El desempleo también aumenta y es casi imposible vivir, ya que todos los días los productos aumentan, hasta los básicos salen el doble. Esto es gracias a la redolarización. Las cosas importadas son imposibles de comprar.

No hace mucho hubo saqueos. Fue porque la gente tenía hambre. Es increíble lo que el hambre puede hacer, llegar a tratarnos entre nosotros.

El tema de la seguridad decae a cada segundo. Ya no se puede salir a la calle. Y si salís estás con un miedo constante de que alguien te pueda hacer algo. Muchas veces que pueden pasar frente a vos.

Con respecto a la salud, ya no hay medicamentos para la gente. Igualmente yo creo que, pase lo que pase, este país no lo dejaría.” (Alumna, 2do año, Escuela pequeña de Flores)

“Lo único que sé es que hubo una guerra con las Malvinas, por eso causa murió mucha gente.

Entre el año 2000 y 2001 hubo crisis en el país, en ese momento asumía Fernando De la Rúa.

La gente del país se reunía para que el presidente renunciara. Este caso trajo muchos incidentes; días después el presidente, Fernando De la Rúa, renuncia anunciando en un papel y se va por un helicóptero.

A ese cargo asume Adolfo Rodríguez Saa. Pasa una semana, él mismo renuncia y finalmente asume Duhalde que después cuando llegan las elecciones se votaba un nuevo presidente.” (Alumna, 2do año, Escuela grande de Flores)

“En el año 1976 hubo un Golpe de Estado. Cambios políticos.

El atentado a la AMIA.

El Mundial 78.

Más actual. Los saqueos y en un período corto los cambios de presidentes.  
Los cacerolazos del pueblo. La revolución de las Madres de Plaza de Mayo<sup>51</sup>.  
Los piquetes.” (Alumna, 2do año, Escuela de Villa Devoto)

### **Características de los relatos del grupo 1**

Una característica central de este primer grupo es la concentración en el pasado vivido, más que historia hay sólo memoria de aquello que es considerado como singular de lo vivenciado. En general en los relatos de este grupo hay pocas referencias temporales y cuando éstas se emplean no tienen la intención de ordenar el relato cronológicamente sino que la referencia temporal es más bien una manera de nombrar un hecho significativo.

Se trata de relatos más breves que los de los demás grupos en los que la mayor parte del texto está destinada a describir los hechos vivenciados por los alumnos, particularmente la crisis de fines del 2001 y la serie de problemas que confluyen en su desencadenamiento. Es este el hecho singular que concentra la atención y lo que se selecciona como relevante de ser narrado. En la narración de los episodios de diciembre de ese año se incluyen detalles y a la vez se enfatiza las diferencias entre lo ficcional y lo real.

“(…)parecía una pelea de boxeo, con la diferencia de que acá la gente moría.” (Alumna, 2do año, Escuela de Villa Devoto)

Como afirma Bruner “la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Para que exista un relato hace falta que suceda algo imprevisto; de otro modo ‘no hay historia’.”(Bruner, 2003) Lo imprevisto en estos relatos es la represión de la protesta social en diciembre del 2001, la renuncia del presidente y la consiguiente inestabilidad institucional.

Como conformando este primer grupo fueron incluidos los casos que mencionan hechos que consideran relevantes del pasado sin establecer

---

<sup>51</sup> Resulta interesante que aun sin llegar a elaborar una narración, esta estudiante le asigne un carácter revolucionario a la figura de las “Madres de Plaza de Mayo”.

ningún tipo de relación entre ellos. En el último de los ejemplos presentados se menciona el atentado a la AMIA o el golpe de Estado de 1976, pero estos hechos no aparecen ordenados temporalmente y por lo tanto aun no está presente el criterio de secuenciación característico de los demás grupos.

Hay dos aspectos de la crisis del 2001 que son, para los estudiantes de este grupo, los que más menciones concentran: los muertos por la represión policial en la jornadas de protesta en la Plaza de Mayo y la inestabilidad política que se produce en el país a partir de la renuncia de De la Rúa. El 30% de los relatos de este grupo refiere a la ruptura de los canales normales de transición gubernamental en períodos constitucionales por la renuncia de De la Rúa y a la sucesión de una serie –percibida como innumerable– de figuras que asumen la presidencia por un lapso muy limitado de tiempo hasta que Duhalde encara la transición y convoca a elecciones presidenciales con las que se pone fin a la crisis de la institucionalidad política.

Desde la perspectiva de los estudiantes de este grupo que se refieren a estos hechos, la protesta social protagonizada por “la gente” y la represión policial desencadenan la renuncia de De la Rúa y las razones que aparecen ligadas a la protesta fueron el hambre y la desocupación. Una de las modalidades más recordadas de protesta social para este grupo fueron los saqueos a los supermercados. En ningún caso, se considera entre las causas inmediatas de la protesta al “corralito” o la confiscación de los depósitos bancarios.

Otras vivencias mencionadas por este grupo son la inseguridad y la inflación, temas a los que se refieren el 20% de quienes conforman este agrupamiento.

La inseguridad (robos, asesinatos, secuestros) se atribuye a los cambios de las condiciones sociales, políticas y económicas. Quienes se refieren a este problema conciben a la calle como un lugar inseguro por los robos pero más aun por su carácter violento.

Los estudiantes de este grupo confunden la inflación con la devaluación monetaria. Lo que visualizan como problema es el aumento del precio de los alimentos o la imposibilidad de acceder a los productos importados.

La inestabilidad política, el hambre, la desocupación, la inseguridad y la inflación son los problemas que configuran la historia vivida por estos adolescentes. Una historia que, o bien se piensa como un continuo o, cuya temporalidad se divide en una situación anterior concebida como mejor y la situación actual en la que confluyen todos los problemas mencionados. Cualquiera sea el caso, los estudiantes de este grupo desconocen absolutamente las causas que generan estos problemas, así como las relaciones que existen entre ellos.

Estos relatos constituyen una ilustración de uno de los usos más comunes de las narrativas: el de encontrar problemas más que el de resolverlos. Los relatos son la moneda corriente de una cultura ya que ellos refieren a lo previsible, pero a su vez, también compilan lo que contraviene lo establecido, no sólo refieren a las normas sino también a las más notables violaciones en su contra. (Bruner, 2003) En la compacta temporalidad a la que pueden referirse los estudiantes de este primer grupo, la inestabilidad política institucional constituye un hecho singular.

Otra de las características de los relatos de este primer grupo es la mención de hechos de un pasado no vivenciado por los narradores que tampoco aparecen relacionados entre sí ni ordenados cronológicamente. Podría afirmarse que hay narración cuando se refieren a la historia vivida, en cambio cuando se refieren a hechos del pasado no vivido sólo aparecen mencionados con frases nominales o frases en las que no aparecen verbos del hacer.

Entre los hechos no vividos más mencionados, el golpe de Estado de 1976 ocupa el primer lugar. A él se refieren el 43% de los estudiantes de este grupo. A partir de estos relatos no puede conocerse la significación que le atribuyen al golpe. Sin embargo, el 30% de los que mencionan el golpe se refieren también a que en ese período hubo muchos muertos y desaparecidos.

En segundo lugar, los estudiantes de este grupo mencionan la guerra de Malvinas y el Mundial '78, los cuales por la modalidad de la narración no aparecen inscriptos como acontecimientos ocurridos durante la dictadura militar.



Finalmente, un 9% de los adolescentes de este grupo dicen que uno de los hechos que le contarían a un amigo extranjero es el atentado a la AMIA.

Algunos de los adolescentes entrevistados justifican su imposibilidad de relatar lo sucedido en el país en los últimos treinta años por la concentración de la historia enseñada en la escuela en la antigüedad clásica.

“Yo nunca tuve una enseñanza de la historia moderna, nunca aprendí fechas, siempre me enseñaron historia antigua, los egipcios, los romanos, etc. Y eso sí puedo contar, pero de lo moderno solo puedo decir lo que relatan mis padres, a ellos sí les enseñaron, y todavía se acuerdan. Y no es culpa de la escuela o de algún profesor, es de la sociedad, que cada vez más se encarga de borrar esas épocas de la Argentina. Y la verdad es una pena.” (Alumna, 2do año, Escuela pequeña de Flores)

Resulta interesante la conciencia que tiene esta estudiante acerca del uso político de la historia escolar desde una visión que además desculpabiliza a la escuela y a los docentes y pone el acento en la presión y la demanda de una sociedad que se resiste a pensarse a sí misma. La escuela, desde la perspectiva de esta estudiante, queda encerrada en un engranaje que no logra desarticular. Más aún, esta estudiante ya intuye que el tratamiento de lo que ella llama “historia moderna” consistirá en el aprendizaje de un farrago de fechas que deberá memorizar como lo hicieron sus padres que “todavía se acuerdan”.

### **5.2.2. Grupo 2: La cronología opaca el sentido de los hechos**

Un 20 % de los relatos registrados responden a un patrón narrativo como el que se ilustra a continuación.

“En el año 1976 hubo un golpe de Estado que dura hasta el año 1983. En 1978 el Mundial se realizó en la Argentina y salimos campeones.

En el año 1982, la Argentina quiso reconquistar las Malvinas, pero la guerra la ganó Gran Bretaña.

Después el presidente fue Alfonsín que duró hasta el 1989 cuando asumió Menem. En el año 2001 De la Rúa fue derrocado. Ahí hubo varios presidentes: Rodríguez Saa, Puerta, Camaño y finalmente Duhalde que quedó hasta el 2003 cuando asumió Kirchner.

En 1994 hubo un atentado a la AMIA.” (Alumno, 2do año, Escuela de Villa Devoto)

“En 1973 los militares derrocaron a Perón (tercera presidencia de éste).

En 1978 la Argentina ganó el mundial de fútbol realizado acá. En 1979 el equipo de sub-21 de Maradona salió campeón.

En 1982 se produce la guerra de Malvinas entre Argentina e Inglaterra. En el poder se encontraba Galtieri. Duró dos meses y triunfaron los ingleses y conservaron las Islas Malvinas y las siguen ocupando hasta el día de hoy.

En 1983 asume como presidente Raúl Alfonsín. En todo el período en que los militares tenían el poder desaparecieron miles de personas que hasta hoy no se sabe el paradero de algunos.

En 1989 asume como presidente Carlos Menem. Hasta ese momento la moneda argentina era el austral. Luego Menem igualaría el peso argentino al dólar.

En 1990 la selección argentina quedó segunda en el mundial de Italia.

En 1994 se produjo la reforma de la Constitución Nacional.

En 1999 asume Fernando De la Rúa. El 21 de diciembre renuncia De la Rúa. La policía reprimió a la gente que había ido a la Plaza de Mayo y al Congreso a protestar por la situación económica del país.

Luego asumió Puerta por unos días. Luego Rodríguez Saa por una semana. Duhalde asumió finalmente y hoy día tiene el poder Néstor Kirchner. El peso argentino se devaluó y está 1US\$ = 3\$ más o menos.” (Alumno, 2do año, Escuela grande de Flores)

“Un grupo de militares en el año '76 tomaron el poder del país hasta el año 1983. En este período sucedieron varios hechos históricos, uno fue la desaparición de personas inocentes que estaban en desacuerdo con los militares.

En el año 1978 la Argentina salió campeón del mundo.

En el año 1982 comenzó la guerra de Malvinas con Inglaterra en la cual salimos derrotados.

Luego de la guerra el poder militar se debilitó y en el año '83 asumió la presidencia Alfonsín y vuelve la democracia al país.

En el período de Alfonsín, los carapintadas toman la Tablada.

En el año '86 fuimos campeones del mundo.

El año '89 en las elecciones nacionales Menem es elegido presidente de la Nación.

En el '94 es reelegido nuevamente y su período dura hasta el año '99.

Después de 10 años de gobierno de Menem, en 1999 asume De la Rúa. Su mandato duró solamente 2 años.

En el 2000 el vice Chacho Álvarez renuncia a su cargo.

En el 2001 con Cavallo de ministro de economía se crea el “corralito” y la gente sale a la calle a protestar.

A fines del 2001 renuncia De la Rúa, pasan varios presidente hasta llegar a Duhalde con quien más o menos la crisis se calma.

En el 2003 Kirchner es nombrado presidente hasta el momento y las cosas hasta ahora van bien.” (Alumno, 5to año, Escuela de Barracas – La Boca)

“En 1973 el jefe del ejército Rafael Videla derrocó del poder a Isabel Perón . A partir de ese momento Argentina era gobernada por un gobierno de facto encabezado por Rafael Videla (jefe del Ejército) Massera (jefe de la Marina) y Agosti jefe de la fuerza armada. En 1982 empezó la guerra de las Malvinas por los ingleses que querían dominar estas islas. Los ingleses ganaron la guerra y se quedaron con la isla.

En 1983 , vuelve la democracia de la mano de Raúl Alfonsín . A partir de ese momento hasta el día de hoy todos los gobiernos fueron democráticos.

En 1989, gana las elecciones Carlos Menem que fue presidente hasta 1995 y luego fue presidente hasta 2000. En ese año asume la presidencia De la Rúa que gobierna hasta el 2001 que da un paso al costado por los problemas económicos del país. Luego de tres presidentes que tuvo Argentina de corto plazo asume Duhalde. Este gobierna hasta el 2003 que asume Kirchner hasta el día de hoy.” (Alumno, 4to año, Escuela pequeña de Flores)

## **Características de los relatos del grupo 2**

Estos relatos están estructurados en torno a un eje temporal lineal. A diferencia de lo que ocurría en el primer grupo, todos los estudiantes de este grupo hacen referencia a los años en que ocurrieron los hechos del pasado que seleccionan como relevantes para ser contados.

Comparando con la preocupación por la cuestión social característica del primer grupo, se produce un desplazamiento hacia la dimensión política institucional. Estos relatos nos hablan fundamentalmente de la sucesión de gobernantes y es esta sucesión la que opera como periodización. De esta manera se pasa de un presente continuo o un presente concebido en contraposición a un pasado atemporal e idealizado al establecimiento de un conjunto de períodos cuya duración está básicamente determinada por los cambios en el ejercicio del poder ejecutivo.

El acontecimiento más lejano en el tiempo al que se refieren tres cuartas partes de los estudiantes de este grupo es la dictadura militar: el golpe de Estado del '76 es el hecho que recibe más menciones.

Pese a que explícitamente se solicitaba comenzar el relato en el año 1973, sólo un 20% del total de este grupo hace referencia a la última presidencia de Perón o al gobierno de Isabel. La identificación de quien ejercía el poder antes del golpe de Estado funciona en estos relatos como un evento más de la cronología que no aporta en términos explicativos a las razones del golpe un plus más allá de la secuenciación.

En los relatos de este grupo la dictadura militar aparece mencionada como una presidencia más, ejercida por militares en lugar de por civiles o por Videla en lugar de por un presidente civil. La fuerte visión presidencialista obtura la posibilidad de visualizar los cambios político - institucionales a que dio lugar el golpe del '76. En ningún caso se hace referencia al cierre del Congreso y del poder Judicial y al reemplazo de estos poderes por comisiones conformadas por las fuerzas armadas.

La mayoría (68%) de los que mencionan la existencia de la dictadura se refieren también a la Guerra de Malvinas ocurrida durante el período dictatorial. Un porcentaje bastante más bajo (42% de los del grupo 2 que hacen referencia a la dictadura militar) dicen que durante la dictadura militar hubo desaparecidos. Casi en ningún caso se hace referencia a las características que asumió el ejercicio del poder durante la dictadura, es decir, a la represión, las violaciones a los derechos humanos, las torturas o la censura.

Si se analiza la percepción que tiene este grupo de estudiantes acerca del inicio de la dictadura, puede decirse que en el 77% de estos relatos se trata de algo así como un rayo en cielo sereno: los militares simplemente toman el poder o derrocan al gobierno de Isabel Martínez de Perón.

“En el año 1976 asumió a la presidencia Videla...” (Alumno, 2do año, Escuela grande de Flores)

Un 10% asume como propia la justificación del golpe por parte de los militares que remitía a la necesidad de llevar adelante una “guerra contra la subversión”.

“En 1976 hubo una guerra contra la subversión entre las fuerzas militares que habían hecho un golpe de Estado con una fuerza política de izquierda que propiciaba la lucha armada.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

Y el 13% restante asocia el golpe de Estado a la implementación de un nuevo modelo económico.

“En 1976 Videla asume la presidencia -el cual era militar- en la cual en esa presidencia hubo terrorismo y puso un nuevo modelo económico.” (Alumna, 5to año, Escuela Barracas – La Boca)

En el mismo sentido para la mayoría (55%) de los estudiantes de este grupo que mencionan a la dictadura, el final del gobierno dictatorial se explica por el advenimiento de la democracia

“En 1983, con la presidencia de Alfonsín se declara la democracia...” (Alumno, 4to año, Escuela pequeña de Flores)

El 35% no hace referencias al gobierno de Alfonsín y directamente retoma la sucesión cronológica con el gobierno de Menem, de manera que puede considerarse como subsumido entre quienes atribuyen el fin de la dictadura al advenimiento de los gobiernos constitucionales. El 10% restante relaciona el fin de la dictadura a la derrota militar durante la guerra de Malvinas y al consiguiente desprestigio de los militares.

“En el año 1982 comenzó la guerra de Malvinas con Inglaterra en la cual salimos derrotados. Luego de la guerra el poder militar se debilitó y en el año '83 asumió la presidencia Alfonsín y vuelve la democracia al país.” (Alumno, 5to año, Escuela Barracas – La Boca)

En síntesis, para los estudiantes de este grupo, ni el inicio de la dictadura está inscripto en la conflictiva trama política y social de los años '70 ni el final de la dictadura aparece vinculado a la lucha de los organismos de derechos humanos, ni a las protestas sindicales por los problemas económicos que la implementación del plan de Martínez de Hoz había desencadenado en el marco del debilitamiento del régimen por la derrota militar en Malvinas. La imagen de “golpe” se adecua más que la de dictadura a la percepción que estos estudiantes tienen de lo ocurrido: los militares irrumpen en el poder derrocando al gobierno civil y se van del poder cuando vuelve la democracia. Sólo la derrota militar en Malvinas se vincula, y en muy escasa medida, a la salida de los militares del poder.

El segundo hecho que concentra más menciones entre los estudiantes del segundo grupo es la guerra de Malvinas. El 65% hace

referencia a la guerra contra los ingleses ocurrida en el año 1982. El 80% de ellos inscribe la Guerra de Malvinas como un hecho ocurrido durante el gobierno militar, mientras un 20% se refiere a la Guerra sin hacer mención al gobierno dictatorial.

El aspecto más relevante de la guerra para este grupo es la derrota militar. Si bien lo más frecuente –de acuerdo a las características descriptas de los relatos de este grupo- es que la mención de la guerra aparezca ligada al año de ocurrencia y no se incluya ningún detalle adicional el 35% de los que hablan de la guerra dicen además que Argentina perdió.

“En el año 1982, la Argentina quiso reconquistar las Malvinas, pero la guerra la ganó Gran Bretaña”. Alumno, 2do año, Escuela de Villa Devoto.

En varios de estos casos, la derrota es asumida desde un “nosotros” lo que permite inferir que el reclamo territorial de las islas es considerado una causa nacional justa.

“En el año 1982 comenzó la guerra de Malvinas con Inglaterra en la cual salimos derrotados”. (Alumno, 5to año, Escuela Barracas – La Boca)

A su vez, en algunos de los relatos, las referencias a la guerra muestran las huellas de la historia argentina enseñada en la escuela y en los libros de texto. Por ejemplo, hay estudiantes que relatan la guerra como si se tratara de las invasiones inglesas, olvidando que fueron las fuerzas armadas argentinas las que resolvieron en Abril de 1982 desembarcar en las islas que se encontraban bajo dominio inglés desde fines del Siglo XIX.

“En el 82, empezó la Guerra de Malvinas con los ingleses que querían dominar esa isla. Los ingleses ganaron la guerra y se quedaron con las islas...” (Alumno, 4to año, Escuela pequeña de Flores)

Otras huellas de la historia enseñada en estos relatos remiten a la visión de Argentina como un país que ha sufrido históricamente una serie de pérdidas territoriales.

“1982, hubo una Guerra en las Malvinas para ver quien se quedaba con las tierras y los que se quedaron con Las Malvinas fueron los ingleses...” (Alumna, 2do año, Escuela grande de Flores)

El 57% de los estudiantes de este grupo menciona la presidencia de Alfonsín e identifica al año 1983 como el año de inicio de su gobierno y como el retorno de la democracia.

“En el '83 vuelve la democracia al país con la presidencia de Alfonsín.” (Alumno, 5to año, Escuela de Barracas – La Boca)

Son pocos los casos de este grupo de estudiantes que incluyen información adicional sobre esta presidencia.

El aspecto más recordado de la presidencia de Alfonsín es la inflación y la crisis económica. El 26% de los que mencionan en la cronología esta presidencia se refieren a la inflación.

“Durante el gobierno de Alfonsín se produce una inflación económica y debido a eso se producen saqueos en negocios debido a la suba de precios.” (Alumno, 4to año, Escuela pequeña de Flores)

Aun son menos los estudiantes de este grupo que recuerdan el juicio a las juntas militares y la conformación de la CONADEP: 16% de los que se refieren al gobierno de Alfonsín lo que equivale al 10% del total de los que conforman el grupo 2. No hay ningún recuerdo de las reacciones militares asociadas al juicio a los militares ya que lo que este reducido grupo de estudiantes enfatiza es la decisión de Alfonsín de investigar lo ocurrido durante la dictadura y no la inscripción de esas investigaciones en un proceso judicial de carácter penal. En este sentido, no se encuentra ninguna mención a los levantamientos militares orientados a evitar la extensión del proceso judicial a quienes obedecieron la orden de “aniquilar a la subversión”.

Respecto al intento del gobierno radical de extender las instancias de participación de la sociedad civil en cuestiones relevantes de la vida social - como la educación- no queda ninguna huella en la memoria de estos jóvenes.

El tratamiento que este grupo hace de la presidencia de Menem no difiere sustancialmente del de la presidencia de Alfonsín. La mitad del grupo incluye a Menem en la cronología e identifica al año 1989 como el de inicio de su gobierno.

“En 1989 Alfonsín pierde la presidencia y el presidente pasa a ser Menem.” (Alumno, 2do año, Escuela de Villa Devoto)

Las escasas caracterizaciones adicionales del período se concentran en primer lugar en la reforma constitucional (26% de los que mencionan su presidencia), lo que resulta concordante con el enfoque político institucional que caracteriza a este grupo y permite justificar la permanencia de Menem en el poder por un período mayor.

En segundo lugar (20% de los que se refieren a la presidencia de Menem), se mencionan las privatizaciones de empresas estatales, proceso sobre el que los estudiantes de este grupo no tienen una visión crítica y no lo relacionan con el aumento de la desocupación ni con el corrimiento del Estado en el ejercicio de las funciones ligadas a la protección y la seguridad social.

“...Durante este período se privatizan varias empresas estatales” (Alumno, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

Finalmente, el 16% se refiere al establecimiento de la paridad cambiaria entre el peso argentino y el dólar.

Al igual que lo que ocurre con la conformación de la CONADEP y los juicios a las juntas, tampoco son recordados los indultos otorgados por Menem a los militares condenados durante el gobierno de Alfonsín.

A diferencia de las presidencias de Alfonsín y Menem, el relato de la presidencia de De la Rúa apela a la memoria individual de lo vivido. El 60% de los estudiantes del grupo 2 se refiere a la presidencia de De la Rúa. En estos relatos, el año 1999 como marca de origen de la presidencia es tan significativo como los acontecimientos de fines del 2001 con los que se cierra el breve paso de De la Rúa y La Alianza por el poder.

“Después de 10 años de gobierno de Menem, en 1999 asume De la Rúa. Su mandato duró solamente dos años. En el 2000 el vice Chacho Álvarez renuncia a su cargo. En el 2001 con Cavallo de ministro de economía se crea el "corralito" y la gente sale a la calle a protestar. A fines del 2001 renuncia De la Rúa...” (Alumno, 5to año, Escuela de Barracas – La Boca)

Más que la represión en la Plaza de Mayo y el Estado de sitio decretado por De la Rúa para contener la protesta social, los adolescentes de este grupo destacan la inestabilidad institucional que se desencadena a partir de su renuncia. El 30% de los que se refieren a la presidencia de De la Rúa sostienen que fue por el cacerolazo que De la Rúa renunció. Pero a diferencia, de los estudiantes del primer grupo, los estudiantes de este grupo atribuyen la protesta a las medidas tomadas por el gobierno: la salida de la convertibilidad a partir de la devaluación del peso y el corralito bancario.

El relato de la secuencia de presidentes que sucedieron a De la Rúa tiene un paso obligado en la figura de Duhalde como el estabilizador de la



crisis más aguda y un desenlace con las elecciones del 2003 y el consiguiente triunfo de Kirchner.

Estos relatos intercalan en la secuencia cronológica de gobiernos y de hechos políticos ocurridos durante los períodos presidenciales, la mención de los campeonatos mundiales de fútbol en los que Argentina salió victoriosa. Si bien, el intercalado de presidentes y mundiales de fútbol - como si se tratara de hechos de la misma envergadura- es absolutamente ajeno a toda forma de historia enseñada, resulta comprensible si se asume como válida la tesis que sostiene que el fútbol funciona como un discurso de segundo orden relativo a la identidad nacional en reemplazo de las mitologías e instituciones que habían construido históricamente a la nación argentina tales como la abundancia, el pleno empleo, la alfabetización y los consumos culturales<sup>52</sup>. (Sarlo, 1998)

El Mundial más recordado por los adolescentes del grupo 2 es el más lejano al presente: el 57% dice que Argentina ganó el Mundial '78 en el que jugó como equipo local, el 22% cuenta la victoria en el Mundial '86 que se jugó en México y el 10% la de la selección juvenil en 1998 que se jugó en Francia.

El porcentaje de adolescentes de este grupo que menciona el atentado a la AMIA (Asociación Mutual Israelita Argentina) asciende al 22%. No se cuenta con la información necesaria para determinar si este importante número de menciones tiene que ver con el origen étnico o con la religión que profesan los estudiantes ya que el cuestionario no relevaba este aspecto. Aunque ninguno de los estudiantes de este grupo lo menciona, ese atentado no estuvo al margen de los conflictos internacionales y del particular alineamiento de Argentina durante el gobierno de Menem con la política exterior norteamericana. En este sentido, las menciones del atentado a la AMIA podrían interpretarse como otra de las formas de expresión de la conciencia nacional que aflora frente a una agresión extranjera.

---

<sup>52</sup> “Queda bastante poco de lo que la Argentina fue como nación. Las instituciones que producían nacionalidad se han deteriorado o han perdido todo sentido. Pasan a primer plano otras formas de nacionalidad, que existieron antes, pero que nunca como hoy cubren todos los vacíos de creencia. En el estallido de identidades que algunos llaman posmodernidad, el fútbol opera como aglutinante: es fácil, universal y televisivo. No es la nación, sino su supervivencia pulsátil. O quizás, la forma en que la nación incluye hoy a quienes, de otro modo, abandona.” (Sarlo, 1998)

La concentración de la mirada de este grupo de estudiantes en la cúpula de la esfera política institucional y en la secuenciación cronológica de las presidencias va acompañada de una insensibilidad respecto a la cuestión social. La desocupación, la pauperización de importantes sectores de la sociedad, la violencia social, la delincuencia, la emigración de los jóvenes y la inseguridad casi no son tema para los adolescentes de este grupo.

### 5.2.3 Grupo 3: La emergencia de la crítica

La mayoría de los relatos registrados (65%) corresponden a una visión crítica de la situación actual y del pasado reciente de Argentina. Estas son algunas de las voces de este grupo mayoritario:

“El año 1976 estuvo el golpe militar en el cual hubo muchos, muchos desaparecidos. Es el día de hoy que hay gente que sigue buscando a sus familiares, hay muchos desaparecidos que fueron torturados y liberados, en cambio otros, fueron torturados y encontrados muertos.

En 1978 y 1986, Argentina tuvo una alegría gigante, salió campeón mundial. En 1978, acá; pero en 1986 en México, gracias a ARMANDO DIEGO MARADONA, que fue el mejor jugador de fútbol hasta ahora.

En 1982, los ingleses quisieron venir a ocupar parte de nuestro territorio el cual peleamos hasta la muerte, es así que ganamos gracias a nuestros soldados, fue una guerra interminable, pasaban los días y las personas seguían sufriendo. A esa guerra se la denominó "LA GUERRA DE LAS MALVINAS".

En 1983, finaliza el golpe militar. En 1984, asume Alfonsín.

En la década del 90, asume Menem, el cual trajo muchos problemas al país.

En el 2003, desde el 76, cada 24 de marzo se reúnen todos los familiares de los desaparecidos para marchar desde Congreso hasta Plaza de Mayo. En ese sentido, estoy muy contenta con mi país ya que en esa fecha tan importante se reúne mucha gente recordando a esas pobres personas.

Hoy nuestro presidente es Ernesto Kishner.” (Alumna, 2do año, Escuela pequeña de Flores)

“Tuvimos la Guerra de las Malvinas y las perdimos (contra los ingleses). También el ataque a la AMIA.

La desaparición de muchas personas que todavía las están buscando (las Abuelas de Plaza de Mayo) También sobre lo que pasó con los militares que maltrataban a la gente, los violaban, a algunas mujeres les cortaban el pecho. Les vendaban los ojos y escuchaban cómo maltrataban a otras personas. Esas son cosas que nunca se pudieron y nunca se podrán olvidar en la historia argentina.” (Alumna, 2do año, Escuela de Barracas – La Boca)

“Argentina desde el año 1976 (con el golpe militar) se ve sumergida en una crisis en todos los aspectos. Siendo que en esta época entre el período de 1976 – 1983 se producen grandes cambios.

En lo social, Argentina sufre la desaparición de 30.000 personas. Esto produce una gran conmoción social. En el aspecto político se produce una

violación a la Constitución, siendo que en el golpe de Estado no se cumple nada de lo que rige en ella.

Aspecto económico empieza a ser muy importante ya que aquí en esta época empiezan los endeudamientos con los organismos multilaterales de crédito. Este es uno de los grandes problemas hasta hoy en día.

En el 82 se produce la Guerra de Malvinas. Esto acarrea grandes problemas políticos, sociales y económicos.

En el 84, con la asunción de Alfonsín se restaura la democracia, igualmente el aspecto social mejora, pero en el aspecto económico decae ya que en estos años hay una gran inflación que produce la suba y baja en los precios de alimentos.

En el 89 asume Menem. Desde esta época el aspecto económico mejora hasta cierto punto ya que se acaba la inflación. El dólar se pone 1 a 1 con el peso, pero sin embargo crece el endeudamiento con los organismos multilaterales de crédito.

En el 95, Menem es reelecto hasta el 99 que asume De la Rúa. En este período se produce una gran crisis política ya que a los pocos meses de la asunción de De la Rúa renuncia el vicepresidente Carlos Alvarez. En el 2001, vuelve la inflación y el presidente declara el Estado de sitio debido a la gran conmoción social producida por esto. Se producen saqueos. Se produce una especie de guerra civil. De la Rúa renuncia. Esto produce la asunción de 4 presidentes en dos semanas. Hasta que asume Duhalde que intenta reestablecer la paz. Su período en la presidencia dura hasta 2003 que asume Kirchner.

En el período que vivimos hoy en día hay grandes esperanzas en este gobierno ya que por ahora está llevando bien las cosas a cabo y cuenta con el apoyo de la sociedad de la Nación. También en estos días hay una especie de incertidumbre debido a los conflictos surgidos entre el vice y el presidente de la Nación.”(Alumno, 2do año, Escuela pequeña de Flores)

“El país en este momento se está recuperando de una fuerte crisis, pero eso es lo último.

Lo de mayor interés fue lo de las Malvinas. Hubo una guerra por las Malvinas contra los ingleses. Esto sucedió en las mismas islas. Perdimos. Los jefes militares que tenían en ese momento el poder, mandaron a todos nuestros jóvenes, criaturas, a pelear y a morir en situación extremas ya que no tenían armamento, equipos, y no tenían preparación para estar en situaciones de combate. Muchos murieron de frío por no tener equipos de calefacción.

Antes de esto, los militares derrocaron del poder a Isabel Perón (la primera dama quedó al mando del poder al morir su marido). Toman el poder, en esta situación se vivía de una forma no democrática, ya que los adolescentes de esa época eran muy libres.

Los militares crearon las famosas 'racias' que constaba que un camión del Ejército (ya que éste actuaba de policía urbanamente) se paraba en la puerta de los lugares bailables o donde se juntaba la juventud y cuando salían se los llevaban presos por ninguna razón. En esa época también existía 'La Juventud Peronista', la cual eran jóvenes peronistas que iban contra el poder. Así que los militares detenían ilegalmente a jóvenes que creían peligrosos. Estos eran desaparecidos. Los torturaban y mataban.

Existió la 'Noche de los lápices' que fue un grupo de estudiantes que reclamó por \$ 0,05 el boleto y los secuestraron y sometieron a diferentes torturas hasta la muerte. De alrededor de 20 chicos sólo sobrevivió 1, el cual contó lo que había sucedido.

Y por último el 21 de diciembre el presidente democrático Fernando De la Rúa renunció al poder dejando consecuencias desastrosas en el país, como 5 presidentes en 7 días, y enormes números de pobreza y desocupación.” (Alumna, 2do año, Escuela grande de Flores)

“Pasaron muchas cosas que modificaron la historia del país. Principalmente los golpes de Estado.

En 1976 se produjo el golpe de Estado más grave. Las Fuerzas militares tomaron el poder y querían derrocar al peronismo. Los militares tomaron medidas graves e inhumanas: secuestraron a mucha gente (que consideraban que eran peligrosas para su dictadura), los torturaban, los mataban. Utilizaron gran violencia. Mataron y torturaron. Y les robaban los bebés nacidos en los centros clandestinos de tortura (como la ESMA).

Pero, ningún 'lado' estaba en lo correcto. Este tiempo de violencia fue provocado por los dos lados enfrentados.

Otro hecho importante fue la Guerra de Malvinas, en 1982, donde Inglaterra se enfrenta con nosotros por las Islas Malvinas para tomar posesión de ellas. Norteamérica debía apoyarnos por un acuerdo pactado, pero cedió su ayuda a las fuerzas inglesas. Inglaterra superaba en número y tecnología en armas al ejército argentino. Acá, los jóvenes fueron obligados a alistarse para la guerra, aunque no sabían como disparar un arma. La guerra fue dura y los soldados nuestros pasaron frío, hambre. Al terminar la guerra con la victoria inglesa, los sobrevivientes argentinos volvieron a su país olvidados, desprotegidos. La población argentina no tuvo consideración de ellos y no les dió los honores que se merecían por haber luchado.

En 1983, volvió la democracia. También lo que 'formó' la historia y lo que ahora vivimos, es el tiempo donde fueron apareciendo políticos y presidentes totalmente corruptos (Alfonsín, Menem, Duhalde, De la Rúa, Cavallo, etc.) quienes se encargan de poco a poco 'hundir' al país.

En el 2001, en diciembre, durante el gobierno de De la Rúa, estaba una crisis, una revolución tremenda. El país se encuentra en pobreza, inseguridad, falta de trabajo, etc. El pueblo sale a la calle a protestar con violencia. Aparecen los brutales 'saqueos'. Ocurre la devaluación que modifica grave y grandemente la economía argentina. De la Rúa renuncia, hay un gobierno provisional. Hasta las elecciones, donde asume Néstor Kirchner, nuestro actual presidente. Pero mientras tanto el país se encuentra en pobreza, desnutrición, falta de trabajo. Y de a poco, tratando de ayudarnos, vamos saliendo adelante. Pero el proceso de lograr un país justo, seguro, sigue.” (Alumna, 4to año, Escuela pequeña de Flores)

“Fue en 1973 cuando las fuerzas militares realizaron un golpe de Estado e impusieron su autoridad. En ese momento gobernaba nuestro país Isabelita Perón a causa del fallecimiento de su marido, quien tenía el cargo de presidente hasta entonces.

Cuando la Junta militar ascendió al poder lo hizo con Videla al frente. Se impuso desde ese momento un gobierno autoritario que violó casi todos los derechos humanos. Desde la libertad hasta el más importante de todos: la vida. Los militares decían que habían subversivos a los que había que "eliminar" para que el país continúe su desarrollo normalmente. Esta teoría fue llamada "teoría de los dos demonios" y se basaba en provocar actos desde el gobierno, aun peores para la sociedad que lo que esta "sociedad subversiva" (según los militares) estaba realizando. Sin embargo, han desaparecido durante esta época miles de personas que nada tenían que ver siquiera con lo político. Se los perseguía, se los torturaba por el simple hecho de pensar distinto, de no estar de acuerdo con el nuevo gobierno.

Suponiendo que a todos los que han sido secuestrados o privados de alguna forma en alguno de sus derechos hayan sido personas subversivas ¿era necesario aniquilarlos? ¿O debería haberse hecho lo que se tiene que hacer en esos casos? Llevar el caso a la justicia y permitirle al acusado tener acceso a su derecho de ser juzgado. Creo que este interrogante hoy en día está más claro para muchos aunque hay ciertas personas que continúan con la creencia de que hay que eliminar a quienes piensan de manera distinta a la conciencia del poder.

Sin embargo no hay que olvidar que esto fue responsabilidad de toda la sociedad. Desde el pueblo hasta el gobierno y no "lavarse las manos" y pensar que solo fue culpa del sector dominante de poder.

En la década del '70 el pueblo no estaba con el sistema que los gobernaba. La democracia no significaba para él una salida para el desarrollo del país. No estaba en desacuerdo solo con las autoridades sino gran proporción del pueblo pensaba que el sistema debía cambiar radicalmente. Este descontento popular sumado al mal manejo desde el gobierno provocó una ruptura tan importante en la sociedad que aun en nuestros días notamos las secuelas. Debemos tomar conciencia de que lo más importante que tiene nuestra sociedad es el derecho a la libertad, a la opinión, a la elección de quienes nos dirigen, entre muchas otras cosas más que nos da la democracia. Y es importante que aprendamos a mantenerla para que nunca más sucedan actos homicidas de semejante magnitud. Ni hechos que desemboquen al caos de una sociedad entera. Debemos concientizarnos cada vez más para poder sostenernos frente a quienes intentan mantenernos en la ignorancia para satisfacer sus propios beneficios.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

### **Características de los relatos del grupo 3**

Este grupo de narrativas tienen en común considerar a la dictadura militar como un hecho relevante de la historia reciente de Argentina. La mayoría de los relatos comienza haciendo referencia a lo que ocurre en el país en el año 1976 a partir del golpe de Estado. Sin embargo, a diferencia de los relatos del grupo 2, la dictadura es evaluada críticamente por los estudiantes básicamente por tratarse de un gobierno autoritario que reprimió brutalmente a la población civil. Dos terceras partes de los estudiantes usan el concepto “desaparecidos” para identificar a las víctimas de la dictadura militar.

La temporalidad lineal de los hechos político institucionales como eje organizador del relato se ve enriquecida en este grupo con elementos de índole interpretativa más ligada a lo conmemorativo que al conocimiento histórico como son la sacralización y la demonización de las partes intervinientes.

Según lo señala Todorov (2002), los protagonistas del relato conmemorativo pueden distinguirse por su carácter activo o pasivo y esta distinción al entrar en correspondencia con los valores da lugar a cuatro papeles: los bienhechores, los beneficiarios, los malhechores y las víctimas. Estos cuatro papeles están moralmente connotados: ser beneficiario es menos glorioso que ser bienhechor y ser víctima es mejor que ser el causante del mal. Más que un relato heroico, las narraciones del pasado de los estudiantes de este grupo son ilustraciones de relatos victimistas.

Los “militares” desempeñan durante la dictadura el papel de malhechores y la “gente”, el “pueblo”, los “jóvenes”, los “estudiantes” o “los que pensaban distinto” fueron las víctimas inocentes del gobierno dictatorial. Varias características de los relatos de los estudiantes de este grupo dan cuenta de la lectura victimista de lo ocurrido durante la dictadura. El más significativo es la ausencia en los relatos de consideraciones sobre el período previo al gobierno dictatorial. Casi ninguno de los estudiantes de este grupo hace referencia a la violencia política, a la conformación de las organizaciones armadas, ni a la expansión cuantitativa de los hechos armados desde el regreso de Perón al país en 1973.

Para este grupo de estudiantes los desaparecidos no se diferenciaban en nada de cualquier miembro de la sociedad de manera que la selección de las víctimas de la represión fue arbitraria o azarosa, o bien respondían a un grupo etéreo: eran “jóvenes” o “estudiantes”, o bien la desaparición se produce por oponerse al gobierno dictatorial.

“Hubo muchos desaparecidos de los cuales todavía no se pudo aclarar nada...”  
(Alumno, 2do año, Escuela pequeña de Flores)

“...Los militares detenían ilegalmente a jóvenes que creían peligrosos. Estos eran desaparecidos. Los torturaban y mataban.” (Alumna, 2do año, Escuela grande de Flores)

“...se llevaban a la gente solo por su pensar distinto, porque no les gustaba o porque tenían otros ideales distintos a los de ellos.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

El 22% de los que se refieren a la existencia de desaparecidos durante la última dictadura militar menciona el número 30.000, que es la cifra emblemática del número de víctimas instaurada por las memorias sociales de la represión.

Entre los pocos casos que se refieren a las organizaciones armadas, hay estudiantes que consideran a los Montoneros como una organización que se creó para oponerse al gobierno militar.

“En la década del ‘70 las Fuerzas Armadas toman el poder presidencial sacando del poder a ‘Isabelita’. Esto fue un proceso que se lo denominó dictadura o un acto de terrorismo de Estado. Socialmente la Argentina había perdido su Nación, la gente era torturada en edificios de las Fuerzas Armadas, escuelas técnicas, etc. Un grupo de gente se opone a esta injusticia y se crea el grupo ‘Montoneros’ quienes

hacían marchas multitudinarias y realizaron asesinatos a soldados de alto rango militar.” (Alumno, 2do año, Escuela pequeña de Flores)

La lectura victimista de la dictadura se expresa también en que los desaparecidos no se presentan inscriptos en la secuencia secuestro – tortura – desaparición que remitiría por un lado al proceso de selección de las víctimas y por otro a la búsqueda de confesiones sobre las relaciones con las organizaciones armadas o con los grupos políticos a los que pertenecían los militantes secuestrados. Sólo un tercio del total de los estudiantes de este grupo hace referencia al uso de la tortura y el 12% a la existencia de “campos de concentración”. El nombre empleado por casi todos los estudiantes de este grupo para referirse a los centros clandestinos de detención es el de “campos de concentración”, es decir el nombre genérico de los campos de trabajo y de exterminio del nazismo.

Una de las claves de lectura más importante en la evaluación de las pérdidas ocasionadas por la represión es el proceso de desintegración familiar. En este sentido, no se leen las pérdidas a partir de la inhibición de la participación pública -política y social- de quienes fueron las víctimas sino por el fin de su vida de relación en el ámbito privado.

“...Cualquiera podía ser víctima de los militares: jóvenes que pertenecían a algún centro de estudiantes, personas involucradas con algún partido político, etc. Y también amigos de ellos. Se hacía difícil ir a trabajar o a estudiar ya que uno siempre salía con miedo de no volver. Y cuando no se volvía comenzaba la preocupación de las familias por defender a sus hijos. Los familiares presentaban hábeas corpus que no eran tomados en cuenta. Las fuerzas militares afirmaban constantemente que ellos no secuestraban a la gente que no tenían preso a nadie...” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

Esta evaluación se enlaza y cobra fuerza con el carácter filial de los agrupamientos que reclamaron y aun siguen reclamando por conocer el destino de los desaparecidos.

“...Las familias fueron separadas y así se creó "Las abuelas de Plaza de Mayo" que consistía en juntar a los parientes de los desaparecidos.” (Alumna, 2do año, Escuela pequeña de Flores)

Los únicos organismos de derechos humanos mencionados por los estudiantes de este grupo son los que en su nombre llevan el lazo familiar con las personas desaparecidas: Abuelas de Plaza de Mayo (14%), H.I.J.O.S (14%) y Madres de Plaza de Mayo (11%). A su vez el robo de bebés como

una de las atrocidades acontecidas durante la dictadura fue mencionada por el 10%.

Además de la represión directa sobre los cuerpos de las víctimas a través del uso de distintas formas de castigo o mediante la amenaza de castigos, el 13% de los estudiantes de este grupo se refiere también a la censura cultural. En este sentido, los relatos hacen referencia a la extensión del concepto “subversivo” en clave militar a determinados libros y canciones, al control de los medios de comunicación y a la prohibición de ciertos programas televisivos.

La censura junto a otras tácticas implementadas por la dictadura como el Mundial de fútbol de 1978 explican la hipótesis subyacente a la mayoría de las narraciones de este grupo de estudiantes: los argentinos no sabían que en el país estaba desapareciendo gente.

“Durante esos años, la gente era censurada, reprimida, los medios eran censurados por lo tanto la gente no podía saber bien lo que estaba pasando. Los militares secuestraban y desaparecían a aquellas personas que se mostraban en contra de la dictadura.” (Alumna, 4to año, Escuela pequeña de Flores)

La hipótesis de la ignorancia es una pieza clave en el relato victimista del pasado ya que deja toda la culpabilidad del lado de los militares sin dar lugar al reconocimiento del compromiso de importantes sectores sociales tanto en el momento del golpe como en el sostenimiento del régimen. A su vez, es una hipótesis consistente con una imagen de la sociedad como un todo homogéneo unido por una conciencia colectiva en torno a ciertas normas cuya violación requiere de un inmediato y contundente castigo para mantener la cohesión social.

Vezzetti (2002) propone aplicar para el caso argentino la distinción entre *culpabilidad criminal*, *culpabilidad política* y *culpabilidad moral* formulada por Karl Jaspers en 1945 con el objeto de impulsar las preguntas que frente a la experiencia del nazismo involucraban a la sociedad alemana. Respecto a la culpabilidad criminal, Vezzetti afirma que la misma quedó establecida con la condena en el Juicio a las Juntas ya que ésta no pudo borrarse con los indultos y que los procesos abiertos tanto en el país como en el extranjero estarían orientados en la dirección de condenar a quienes



tuvieron responsabilidad criminal. En cambio, la cuestión de la responsabilidad política y moral están aun pendientes.

Más allá de la valoración extrema que merece haber juzgado a los militares por lo que significó para la memoria de la represión, porque fue allí que se selló el *Nunca Más*, porque fue un proceso de lucha social sin precedentes y porque Argentina fue el único país de la región en que el Estado reconoció la implementación del terrorismo; cabe preguntarse cómo es posible que la misma sociedad que generó y sostuvo los campos, haya sido la que dio lugar diez años después al enjuiciamiento de los principales responsables. Una respuesta posible a esta interrogación se vincula al carácter específico de un juicio penal: en un juicio se trata de establecer la responsabilidad criminal, razón por la cual la sociedad civil y política no se sintió juzgada.

Resulta ilustrativo en este sentido que en casi ninguno de los relatos se menciona la participación de representantes de los partidos políticos en el ejercicio de funciones públicas durante el gobierno dictatorial.

Todorov (2002) inscribe la posibilidad de juzgar moralmente una acción como una instancia que necesariamente debe proseguir al trabajo de conocimiento. El juicio moral supone tanto el establecimiento de los hechos –verdad de adecuación- como la construcción del sentido de los mismos –verdad de desvelamiento- y lo específico del juicio moral es la evaluación en términos de bien y mal a partir de criterios políticos y morales.

Todorov reconoce varias etapas en la adquisición del sentido moral. El primer paso es el amor primario sin el cual un niño corre el riesgo de crecer en un estado de atrofia ética y, una vez adulto, de llevar a cabo el mal sin tener la menor conciencia de ello. El segundo paso se produce cuando al entrar en relación con los demás el niño logra disociar el par bien – mal del par yo – los demás. “La superación del egocentrismo comienza cuando no se considera a la identidad propia o al nosotros como una encarnación del bien y a la del otro o la de los otros como necesariamente peor a la nuestra.” (Todorov, 2002) Esto genera la posibilidad de una tercera etapa que consiste en renunciar a una distribución exclusiva y definitiva del bien y del mal, es decir, renunciar a la concepción maniquea del mundo. El totalitarismo siempre coincide con una distribución del mundo en seres buenos que deben

favorecerse y malos que deben eliminarse. La posibilidad de juzgar moralmente exige superar la visión maniquea.

El juicio penal llevado a cabo en 1985 contra los comandantes de las juntas militares se ajustó estrictamente al canon de la narrativa del Estado de derecho y se concentró en las pruebas aportadas por la CONADEP respecto a las formas específicas de ejercicio de la represión a partir del golpe de Estado del 24 de marzo del 76. La demostración del carácter sistemático de la secuencia secuestros – torturas – desapariciones en centros clandestinos de detención dispersos a lo largo de todo el territorio nacional posibilitó la condena a los militares en su carácter de responsables criminales de delitos de lesa humanidad ya que ningún derecho de las personas tomadas como prisioneras fue respetado en el marco de la ejecución oficial desde el Estado de la política de “aniquilar a la subversión”.

El juicio moral aun pendiente presupone un proyecto de sociedad más justa y trasciende al juicio penal porque deber y bien no siempre coinciden o, dicho en otros términos, porque el bien y el mal no están definitivamente distribuidos. Entre los estudiantes del tercer grupo está generalizada la condena moral a los militares pero esta condena no supone la ruptura con la visión maniquea del mundo sino que se sustenta en concebir a los militares como malhechores y a la sociedad toda como víctima inocente. Contribuir desde la escuela a una ruptura con la visión maniquea supone asumir el desafío de no seguir educando en la obediencia, tema sobre el que volveremos más adelante.

Un tercio de los estudiantes de este grupo considera relevante contarle a un amigo extranjero que Argentina ganó el Mundial '78. Al igual que en los otros grupos, este es el Mundial más recordado.

“En 1978 la Argentina ganó el mundial de fútbol realizado acá...” (Alumno, 2do año, Escuela grande de Flores)

Pero, a diferencia de los estudiantes de los otros grupos, más de la mitad de los estudiantes del grupo 3 que menciona al Mundial 78 lo considera como una pantalla empleada por los militares para ocultar la represión.

“Le contaría sobre el mundial que se realizó en el '78 en la Argentina, en el cual salió campeón Argentina. Según tengo entendido los militares hicieron hasta lo

imposible para que ese mundial se realizara en Argentina, será porque querían tapar un poco la situación que se estaba viviendo en el país.” (Alumno, 5to año, Escuela grande de Flores)

Aunque se trata de un grupo que tiene un bajo peso relativo dentro de este grupo (6%) hay un conjunto de estudiantes que reduce el relato del período dictatorial al episodio vinculado al secuestro y desaparición de un grupo de militantes de La Plata conocido como “la noche de los lápices”. El carácter victimista del relato y la exaltación de la inocencia de las víctimas se eleva en estos relatos al máximo ya que se considera que las únicas víctimas de la dictadura fueron los estudiantes que luchaban por una reivindicación gremial: el boleto estudiantil. Estos relatos se concentran especialmente en el horror de las torturas ejercidas contra estudiantes secundarios.

“Hace muchos años un grupo de estudiantes hacían marchas por todas partes para poder tener boletos estudiantiles. Un día de esos, unos grupos de militares empezaron a secuestrar chicos, de a poco sin que nadie se dé cuenta, los torturaban y luego, los mataban. De esos chicos hubo, me parece, tres sobrevivientes, que ahora ya no están, pero podemos recordarlos porque gracias a ellos que lucharon por todos los estudiantes, hoy en día tenemos los boletos estudiantiles, con los que viajamos todos los días.” (Alumna, 2do año, Escuela de Villa Devoto)

Encontrar este tipo de relatos del pasado reciente es comprensible si se toma en cuenta –como se señaló en el capítulo 5- que este fue uno de los episodios más seleccionado por la escuela para transmitir el pasado dictatorial. En primer lugar, se trata de un episodio protagonizado por estudiantes secundarios. Existieron dos vehículos claves para llevar estas memorias de la represión a la escuela: el libro y la película denominados “La noche de los lápices”. Claudio Díaz, uno de los sobrevivientes durante los años de la transición democrática asistió a cientos de escuelas y dio testimonio frente a alumnos de lo que le había acontecido. El testimonio de Claudio Díaz aparece en el *Nunca Más* y fue uno de testigos en el juicio a las juntas. Tanto el libro como la película se inscriben en el clima de la transición democrática y del Juicio a las Juntas. Los aspectos relevantes del pasado eran aquellos que constituían pruebas jurídicas y no los que aportaban a la comprensión de lo sucedido. En este sentido, todos los

elementos contextuales así como la adscripción política de los participantes están ausentes.

El plan económico implementado por Martínez de Hoz y sus implicancias no forman parte de la memoria de este grupo de estudiantes sobre la dictadura militar. En los relatos de estos estudiantes, el gobierno dictatorial no aparece interesado en el ejercicio de ningún cambio de modelo económico y por lo tanto los militares no aparecen como aliados de los sectores económicos nacionales y transnacionales más concentrados. Ni los profundos cambios en la distribución del ingreso a partir de la pérdida del poder adquisitivo de los asalariados, ni los problemas para controlar la inflación, ni el disciplinamiento de la fuerza de trabajo y de sus representaciones sindicales son aspectos asociados con la dictadura militar. Sólo un 14% de los estudiantes de este grupo menciona el inicio del endeudamiento externo como un aspecto económico relevante ocurrido durante la última dictadura militar.

“... Aspecto económico empieza a ser muy importante ya que aquí en esta época empiezan los endeudamientos con los organismos multilaterales de crédito. Este es uno de los grandes problemas hasta hoy en día.” (alumno, 2do año, Escuela pequeña de Flores)

Al igual que en el grupo 2, la mayoría (70%) de los estudiantes de este grupo no expone una explicación acerca del inicio de la dictadura. Sin proponer ninguna hipótesis respecto al carácter de los conflictos que existían en el país, la mayoría dice que los militares dieron un golpe de Estado desplazando del poder al gobierno constitucional ejercido por Isabel Martínez de Perón. Más que la referencia a un proceso histórico social, describen el inicio de la dictadura como un surgimiento, una emergencia o una irrupción.

“En 1976 se produjo un golpe militar que impuso el terror de Estado. Antes del gobierno militar, la presidenta era Isabel Martínez de Perón.” (Alumna, 5to año Escuela de Villa Devoto)

Sin embargo, si se compara con los estudiantes del grupo 2, se observa un crecimiento de un 23% a un 30% en el porcentaje de adolescentes que introduce hipótesis de conflicto para dar cuenta del surgimiento de la dictadura. La hipótesis de mayor peso relativo (10%) es la

proliferación en el país de la violencia política llevada adelante por organizaciones guerrilleras.

“Todo empezó con el segundo gobierno de Perón y su mujer. Perón murió y el gobierno fue sucedido por Isabel Perón. Era una época en donde el país tenía mucha guerrilla, ponían bombas en instituciones y muchas cosas más. Por esto los militares tomaron a la fuerza el gobierno, a todos los representantes del gobierno los sacaron de sus cargos. En el gobierno militar (1976 – 1982) hubo 30.000 desaparecidos en el país **no se sabe por qué causa. No hubo justificativo.**”  
(Alumno, 5to año, Escuela de Barracas – La Boca)

Resulta muy revelador desde el punto de vista de la conformación de la conciencia histórica cómo aún entre los estudiantes que postulan la existencia de un conflicto para dar cuenta del surgimiento de la última dictadura militar está presente la cuestión de la inocencia de las víctimas. En el caso recién mencionado se establece una relación causal entre “el país tenía mucha guerrilla” y “los militares tomaron a la fuerza el gobierno”. A renglón seguido se sostiene que “hubo 30.000 desaparecidos... no se sabe por qué causa.”

Sostener la inocencia de la totalidad de las víctimas así como considerar que las víctimas militantes o pertenecientes a las organizaciones armadas fueron menos inocentes o más culpables que el resto de las víctimas es uno de los lugares comunes de las memorias sociales emblemáticas de la represión.

Postular la inocencia de la totalidad de las víctimas de la represión por un lado no respeta el criterio de la verdad de adecuación ya que conduce a una infantilización de las víctimas (“eran estudiantes”, “eran muy jóvenes”) o a un desconocimiento de su identidad militante cuando –como se sabe- la gran mayoría de los desaparecidos eran militantes o cuadros sociales ligados a las organizaciones armadas. Por otra parte, este postulado obstaculiza la verdad de desvelamiento, es decir la posibilidad de comprender el sentido de lo acontecido. Al desconocerse la importancia de la selección de los secuestrados para la estrategia represiva se infiere que los militares seleccionaron a sus víctimas en forma arbitraria.

La diferenciación entre víctimas inocentes y víctimas culpables supone aceptar la desaparición de los militantes o de los involucrados en la lucha armada y rechazar la desaparición de los no comprometidos. En este

razonamiento se asume que entre las víctimas había quienes merecían morir o ser castigados independientemente de que se impugne o no la metodología represiva implementada (secuestro – tortura – desaparición). Además otra consecuencia de esta representación social tan generalizada es que en ningún caso un individuo debe revelarse frente al poder.

“En el año 1976 en el país se había impuesto un terrorismo de Estado, se decía que era una guerra contra la subversión, pero no era tan así ya que la cantidad de subversivos para ese año ya era muy escasa. Fue terrible la matanza que se produjo y a gente que no tenía nada que ver. Los torturaban sin ningún derecho...”  
(Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

Este último caso introduce un elemento interesante que casi no está presente en ninguno de los relatos. Este estudiante afirma que la “guerra contra la subversión” fue la excusa empleada por los militares para llevar a cabo una matanza de gran envergadura ya que eran pocos los subversivos que quedaban al momento del golpe.

Con el mismo sentido de enfatizar la inocencia de las víctimas hay estudiantes que consideran que la dictadura se instauró para terminar con los opositores políticos de quienes se descarta la posibilidad de que pertenecieran a organizaciones armadas.

“Lo que pasaba por aquellos años había comenzado cuando desde el poder y las fuerzas armadas se decía que en Argentina existían guerrilleros, cuando no era realmente cierto. Por estos años se buscaba a casi todas las personas que tenían que ver con partidos políticos o que estaban a favor de la política de algún líder como podía ser Che Guevara. A los estudiantes se los reprimía en su forma de estudio y de vida, no se los dejaba estudiar con determinados libros o asistir a reuniones políticas. Tampoco se podía estar en las calles de la ciudad, la mayoría que estaban en ellas eran capturados y se los llevaba a campos de concentración, donde se los torturaba con una crueldad increíble. Pero esto no solo era con los estudiantes también sucedía con docentes, amas de casa, periodistas, actores, trabajadores, etc. Ninguno estaba absuelto de esta circunstancia...” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

Otra de las hipótesis de conflicto propuesta por un grupo muy reducido de estudiantes de este grupo para dar cuenta del surgimiento de la dictadura es la existencia de una profunda crisis de gobernabilidad ligada a una crisis económica durante el gobierno de Isabel Perón.

“En la década del '70 en el poder estaba el peronismo y con una crisis en el país. Los militares aprovechan esa situación y suben a la fuerza al poder, derrocando a Isabel en el año 1976...” (Alumna, 4to año, Escuela pequeña de Flores)

Ni aun en las memorias de los estudiantes de este grupo “crítico” queda ninguna huella del exilio político como consecuencia del ejercicio estatal del terror. En las memorias sociales de la represión los exiliados tampoco ocupan un lugar relevante. (Jensen, 2005) Un conjunto de razones confluyen en este olvido de los estudiantes secundarios porteños. Desde los rasgos victimizantes que caracterizan los relatos de este grupo de estudiantes, los exiliados no tienen ningún papel, no se los visualiza como víctimas de la represión ni se les reconoce su militancia por los derechos humanos desde el exterior. Además, en un clima de época signado por la emigración económica no resulta fácil concebir las implicancias subjetivas de la pérdida del propio suelo en la vida de los exiliados.

El otro hecho político militar que concentra las referencias de los estudiantes de este grupo es la Guerra de Malvinas. Un 59% de los estudiantes del tercer grupo le contarían al supuesto amigo extranjero que hubo guerra con Inglaterra por las Islas Malvinas. Se trata de un porcentaje algo menor que en el grupo 2 donde alcanzaba a las dos terceras partes del grupo.

Al igual que los estudiantes del segundo grupo, los estudiantes del grupo crítico consideran que la soberanía de las Islas Malvinas le corresponde legítimamente a Argentina. Malvinas es una causa nacional de manera que el relato de la derrota militar de Argentina frente a Inglaterra en general se hace desde un nosotros

“...aunque luchamos mucho, perdimos y los ingleses se quedaron con las islas”  
(Alumna, 5to año, Escuela Barracas La Boca)

Lo novedoso al comparar las memorias de este grupo respecto a los procedentes es que las interpretaciones se dividen en forma pareja entre los que tienden a identificar a las Malvinas con la nación y los que las identifican con la dictadura. En el primer caso, la guerra es vista como una guerra convencional entre naciones que disputan por un territorio.

“...Otras de las cosas importantes que sucedió fue la guerra de las Malvinas y aunque luchamos mucho perdimos y los ingleses se quedaron con las islas.”  
(Alumna, 5to año, Escuela Barracas La Boca)

En el segundo, la guerra es interpretada como un conflicto vinculado a la vida política interna, en particular como el intento desesperado de los militares por salvar el desacreditado régimen.

“También le contaría que en 1982, surge la Guerra de las Islas Malvinas enfrentando a Inglaterra por la disputa de las mismas. Pero esta batalla la perdimos por el pésimo gobierno que tuvimos que mandó a la guerra jóvenes que tenían toda una vida por delante y además siempre decían que íbamos bien en la batalla cuando ocurría todo lo contrario.” (Alumno, 4to año, Escuela pequeña de Flores)

Desde la interpretación de Malvinas como una guerra convencional entre naciones resulta sumamente difícil aceptar la derrota militar ya que la guerra de Malvinas queda inscripta en las gestas patrióticas de la independencia en las que los ejércitos nacionales resultaron victoriosos. De ahí que un rasgo frecuente entre quienes se adscriben a esta interpretación sea considerar que la guerra se inicia porque los ingleses invaden las islas lo que legitimaría la participación argentina en la guerra destinada a recuperar el territorio expropiado y olvidando que fueron las Fuerzas Armadas argentinas las que desembarcaron en las Malvinas ocupadas desde hacía años por el gobierno inglés.

“Durante el gobierno de Videla, los ingleses intentaron apoderarse de las Malvinas y se mandaron miles de jóvenes argentinos a luchar, pero las Malvinas quedaron en manos de los ingleses” (Alumna, 2do año, Escuela pequeña de Flores)

Otra de las razones mencionadas para dar cuenta de la derrota militar argentina vivida como inaceptable es la violación por parte de los ingleses de las leyes de guerra convencional.

“En el año 1982, se produjo la guerra de las Malvinas, contra Inglaterra. Los ingleses ocuparon las islas al perder la guerra Argentina. Durante la guerra se hundió un buque argentino el cual no estaba dentro del "territorio" de guerra. Inglaterra las ocupa pero las Islas Malvinas son Argentinas” (Alumna, 5to año, Escuela grande de Flores)

Finalmente, entre quienes asimilan las Malvinas a la nación, hay un número reducido de estudiantes que al no poder aceptar la derrota militar relata la guerra como si Argentina hubiera resultado victoriosa glorificando el papel de los soldados en la guerra.

“En 1982, los ingleses quisieron venir a ocupar parte de nuestro territorio el cual peleamos hasta la muerte, es así que ganamos gracias a nuestros soldados, fue una guerra interminable, pasaban los días y las personas seguían sufriendo. A esa



guerra se la denominó ‘La guerra de las Malvinas.’” (Alumna, 2do año, Escuela pequeña de Flores)

Son otras las memorias de Malvinas de quienes inscriben la guerra en la política interna. Desde esta perspectiva, la derrota de Argentina en la guerra se atribuye a los militares profesionales argentinos que desencadenaron la guerra con el propósito de salvar al régimen. Los estudiantes se identifican con los “chicos de la guerra” que fueron “obligados” o “mandados” al frente pese a su falta de entrenamiento militar y usados como carne de cañón. Los “chicos” fueron las víctimas de los militares argentinos y no del ejército británico.

“En el '82 se produce la guerra de Malvinas en donde mueren muchos chicos, por culpa de un alcohólico que tiene que hacer esto para ver si puede seguir en el gobierno.” (Alumna, 5to año, Escuela de Barracas – La Boca)

Desde esta visión de la guerra también se pone el acento en el engaño del que fue víctima la sociedad durante la contienda.

“Luego, resumiendo, vino la Guerra de Malvinas que fue totalmente desgastante para la moral de los argentinos. Mientras en el país se creía que íbamos ganando, en el sur las cosas eran diferentes. Estábamos siendo arrasados por la tecnología y la capacidad de los ingleses contra la pobre inexperiencia de los jóvenes -de no más de 18 años- argentinos.” (Alumna, 4to año, Escuela pequeña de Flores)

Asimismo, quienes inscriben Malvinas en la política interior, consideran que la falta de escrúpulos de los militares profesionales argentinos se expresa en haber roto los lazos que hacen a la unidad y a la moralidad de una fuerza armada, en haber engañado a la población civil distorsionando las informaciones sobre lo que estaba ocurriendo en el campo de batalla, y en haber desviado los recursos enviados al campo de batalla por la sociedad civil.

“El país estaba en caos y esta etapa culmina con la guerra de Malvinas que es una guerra perdida porque fue una guerra injusta. Mandaban soldados de 18 años sin provisiones, armas, vestimentas especializadas para ese clima. La prensa mentía, decía que iban ganando cuando no era así. La gente mandaba ropa, comida, cartas. Pero todo eso nunca llegó y nunca se supo dónde quedó.” (Alumna, 5to año, Escuela grande de Flores)

Mientras que para los estudiantes que leen Malvinas en clave de política exterior lo que prima es la imposibilidad de aceptar la derrota militar argentina al asumir que se luchaba por una causa justa; para los que

inscriben Malvinas como un episodio ligado a la política interna, la guerra fue “absurda” e “injusta” porque la causa nacional fue esgrimida para resolver un interés sectorial sin tener en cuenta la disparidad de fuerzas entre un ejército de profesionales y un ejército conformado por “chicos” que sacrificaron su vida en vano.

Cualquiera sea la interpretación de Malvinas, lo que casi ningún estudiante menciona es la frialdad con que la sociedad argentina recibió a los soldados derrotados ni el proceso de exclusión de los excombatientes de la escena pública. Esta marginación está en la base del importante número de suicidios que se registraron entre los excombatientes en las últimas décadas. El número total de suicidios en las últimas décadas casi iguala al número de bajas durante el combate.

Al igual que en las memorias de la represión, en los relatos de Malvinas que sostienen los estudiantes la sociedad civil aparece ubicada del lado del bien. Nuevamente encontramos los rasgos del pensamiento maniqueo que ubica el bien siempre del lado propio y el mal del lado de los otros. Este rasgo de las representaciones sociales sobre el pasado reciente se constituye en un obstáculo para que emerja la pregunta por los niveles de responsabilidad.

La concepción que los estudiantes del grupo crítico tienen del fin de la dictadura no difiere sustancialmente de la que encontramos entre los estudiantes del segundo grupo. La gran mayoría considera que la dictadura se termina con la llegada de la democracia y sube a un 14% -comparado con el 10% registrado en el grupo 2- el porcentaje de los que piensan que la derrota en la guerra de Malvinas aceleró el alejamiento de los militares del poder.

“Con la derrota argentina en la guerra de las Malvinas los militares abandonan el poder.”  
(Alumno, 5to año, Escuela de Barracas – La Boca)

A su vez, aparece un grupo de muy reducido tamaño relativo que hace referencia a que los militares convocan a elecciones ante la emergencia de manifestaciones populares que resistían su continuidad en el poder.

“Hubo un movimiento popular que derrocó a los militares y en 1984 asume Alfonsín.” (Alumno, 2do año, Escuela pequeña de Flores)

Dado que para los estudiantes de este grupo la dictadura militar se identifica con las violaciones a los derechos humanos, la figura de Alfonsín está asociada con el retorno de la democracia por lo que goza de un nivel de aprobación que se sustenta en la oposición democracia - dictadura. Dos terceras partes de los estudiantes de este grupo se refieren en sus relatos al cambio de situación que significa la presidencia de Alfonsín.

“En 1984 se acabó esa pesadilla y volvió la democracia junto con Raúl Alfonsín.”  
(Alumna, 2do año, Escuela pequeña de Flores)

Junto a este reconocimiento, una cuarta parte de los que mencionan la presidencia de Alfonsín asocian su presidencia al inicio de problemas económicos que desde entonces afectan a la calidad de vida de la población. Entre los problemas más mencionados se encuentran la inflación y la hiperinflación.

“En 1982 asumió Alfonsín y retornó la democracia al país, el gobierno de él fue bueno hasta cierto punto, lo mejor: la democracia; lo peor: la crisis económica, inflación, pobreza.” (Alumno, 5to año, Escuela Barracas – La Boca)

También son recordados los saqueos que permiten asimilar el final del gobierno Alfonsín al del gobierno también radical de De la Rúa.

“En 1983 se convocó a elecciones electorales que como primer mandatario fue elegido el Dr. Raúl Alfonsín, representante de la UCR. Su gobierno fue similar al de De la Rúa porque hubo saqueos en varias etapas.” (Alumno, 2do año, Escuela grande de Flores)

También hay estudiantes que mencionan los paros y las protestas sociales ligadas a las demandas de aumento salarial.

“En 1983 se restauró la democracia y asumió como presidente Alfonsín. Su gobierno fue bastante inestable y había muchas paros y protestas en el país. Alfonsín renunció...” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

Entre los estudiantes que evalúan negativamente la gestión económica del gobierno de Alfonsín, un grupo reducido asocia la crisis económica al hecho de que Alfonsín no terminara su mandato y entregara prematuramente el gobierno a Menem.

“Luego en el año 85, vuelve la democracia con el presidente Raúl Alfonsín. Aunque este fue el que trajo de vuelta la conformidad del pueblo respecto a la elección del presidente, no supo manejar de manera correcta su poder, introduciéndonos nuevamente en una crisis económica (hiperinflación). No terminó su mandato y rápidamente convocaron a elecciones. El nuevo presidente sería Menem...” (Alumna, 5to año, Escuela grande de Flores)

Del mismo modo que lo que ocurre en el segundo grupo, las menciones a los problemas económicos superan en número a las relacionadas con la política de derechos humanos. Sólo un 14% de los estudiantes se refiere a que durante el gobierno de Alfonsín se realizó el juicio a los militares en el que se los condenó a los miembros de las juntas a reclusión perpetua por su responsabilidad en delitos de lesa humanidad.

“1983: Asume Alfonsín y manda a juicio a los presidentes de facto condenándolos de por vida por todos los desaparecidos y torturados en la dictadura.” (Alumna, 5to año, Escuela de Barracas La Boca)

El juicio a las juntas es más recordado que la conformación de la CONADEP y que la elaboración del Nunca Más, sin embargo hay un pequeño grupo de estudiantes que sólo se refiere a la realización de investigaciones y no a la realización de los juicios.

“En 1983 asumió Alfonsín que fue quien se puso a investigar los hechos que ocurrieron del 76 hasta ese momento a través de la "Comisión Nacional de Desaparición de Personas"..”(Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

Los levantamientos de los carapintadas no aparecen mencionados y los únicos casos que se refieren a estos hechos no los relacionan con el juicio a las juntas de ex-comandantes. Concordantemente, las leyes de Punto Final y Obediencia Debida tampoco son recordadas y quienes por excepción las mencionan no las consideran inscriptas en los enfrentamientos entre el nuevo gobierno constitucional y los militares involucrados en la represión.

“En el año '83 asumió Alfonsín y volvió la democracia. Se estableció la ley de "obediencia de vida" en la que se dejó escrito que no se podía condenar a las represores y dictadores ya que supuestamente estaban 'siguiendo ordenes'.” (Alumna, 5to año, Escuela grande de Flores)

Finalmente, un reducido grupo de estudiantes dice que durante el gobierno de Alfonsín emerge la *teoría de los dos demonios*. Aun quienes la mencionan tienen dificultades para explicar en qué consiste y está fuera de sus posibilidades la reflexión sobre sus implicancias.

“Alfonsín renunció pero algo destacable de su gobierno fue la teoría de los dos demonios que se refería al golpe militar.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

Además, los que se refieren a ella no la piensan como una representación social muy generalizada y de fuerte perdurabilidad en el

tiempo, sino como una moda pasajera que actualmente está completamente en desuso.

“Toda esta tortura para nuestro país duró hasta el 83 cuando se reestableció el Estado de derecho. En este año comienza la democracia en el país. En este año se hablaba de la ‘Teoría de los dos demonios’ que decía que hubo terrorismo en el '70 y la respuesta fue en el '76.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

Tres cuartas partes de los estudiantes del tercer grupo se refiere en sus relatos a la presidencia de Menem. La gran mayoría tiene una evaluación negativa de su gestión por diferentes razones tales como las privatizaciones de las empresas públicas, la corrupción, el empobrecimiento, la reforma de la Constitución para lograr la perdurabilidad en el poder, el incremento de la deuda externa y de la desocupación, el indulto a los militares y la promoción del olvido del pasado. La convertibilidad, en cambio, es un aspecto generalmente evaluado como positivo y asociado al logro del control de la inflación.

Casi una cuarta parte de los que se refieren a la presidencia de Menem, impugnan las privatizaciones. En el discurso de los estudiantes lo público se identifica con lo nacional y lo privado con lo extranjero de manera que las privatizaciones se conciben como una “venta del país” o como la venta de “nuestras” empresas a países extranjeros. En ningún caso se concibe la participación de los grupos económicos nacionales en las privatizaciones y a las empresas trasnacionales se les asigna una única bandera extranjera.

“ Menem privatizó la mayoría de las empresas y luego estas fueron tomadas en posesión de extranjeros en su mayoría españoles.” (Alumna, 4to año, Escuela pequeña de Flores)

Una de las versiones de las privatizaciones es en clave territorial y tiene resonancias que hacen pensar en la distribución territorial durante el período de organización nacional. Las privatizaciones son concebidas más que como la venta de las empresas estatales ligadas a los recursos estratégicos como la venta a extranjeros de partes del territorio nacional.

“Durante el período de Menem una gran cantidad de tierras fueron vendidas a comerciantes extranjeros.” (Alumna, 5to año, Escuela de Barracas – La Boca)

También hay estudiantes que recuerdan que las privatizaciones fueron en su momento justificadas como medio para obtener los recursos necesarios para pagar la deuda externa.

“Menem nos hizo caer hasta el fondo ya que privatizó y vendió varias empresas que nos pertenecían con el fin de pagar la deuda externa pero todo fue un engaño.” (Alumna, 5to año, Escuela de Barracas – La Boca)

La cuarta parte de los que mencionan la presidencia de Menem se refieren a la corrupción. La corrupción es concebida como el abuso del poder público para el enriquecimiento personal.

“...Estuvo en el mandato diez años y que en esos años lo único que hizo fue 'cagar' al país y satisfacer su bienestar personal.” (Alumno, 2do año, Escuela de Villa Devoto)

La corrupción se la asocia tanto al proceso de las privatizaciones como a la venta de armas. La venta de armas al exterior es concebida como un delito no tanto porque las armas fueron vendidas a un país que en ese momento estaba en guerra con otro país vecino, sino más bien porque se considera a las armas –al igual que a las empresas- como parte inherente del patrimonio nacional.

“Es el día de hoy que Menem va a ser juzgado, penado por lo que hizo esos años: ventas de armas nuestras al exterior, etc.” (Alumna, 5to año, Escuela grande de Flores)

Un 15% de los que se refieren a la presidencia de Menem afirman que como consecuencia de su gestión el país se deterioró económicamente y se pauperizó (“quedó en la ruina”, “se fundió”) y un 7% se refiere al incremento de la deuda externa durante su doble período presidencial. Finalmente un 5% localiza en ese período el incremento de la desocupación a la que varios de ellos ligan al proceso de privatización.

“Lo que hizo fue cerrar y vender empresas a países extranjeros, privatizándolas y eso produjo desempleo y falta de trabajo.” (Alumna, 4to año, Escuela pequeña de Flores)

Contrariamente a estos aspectos valorados negativamente, la convertibilidad es considerada por la mayoría de los que se refieren a ella (13% de los que relatan la presidencia de Menem) como un mérito de Menem y de su ministro de economía Domingo Cavallo. Por un lado, se atribuye al establecimiento de la paridad cambiaria el efecto inmediato de poner fin a la inflación y por otro, se considera que la igualación del valor

del peso a del dólar implicó iguales beneficios para la totalidad de la población.

“Lo único bueno era que había puesto el dólar a un peso, porque Alfonsín lo estaba subiendo...” (Alumna, 5to año, Escuela grande de Flores)

En general quienes evalúan positivamente la convertibilidad no mencionan el aumento de la pobreza durante la década del '90 aunque sí se refieren a las privatizaciones y a la corrupción.

Sólo un grupo muy reducido de estudiantes percibe que la prolongación indefinida de la convertibilidad contradecía la posibilidad de un crecimiento sostenido de la economía.

“Hubo una crisis tremenda por la manutención de un peso a un dólar, algo imposible de mantener.” (Alumna, 5to año, Escuela grande de Flores)

Un 10% de los estudiantes de este grupo mencionan entre los aspectos negativos de la presidencia de Menem los indultos a los militares o las políticas orientadas al olvido del pasado y proclives a la reconciliación.

“Después Menem llegó a la presidencia, creo que en 1989 y ‘perdonó’ a todos aquellos que tuvieron que ver con el golpe, para que no haya más rencores, según él, entre los argentinos civiles y militares, para que olvidemos lo ocurrido y comencemos a borrar la memoria, para que no supiéramos lo que pasó y así no hubiera rencor entre nosotros.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

El tema de la reforma constitucional y de la reelección que era el que recibía más menciones entre los estudiantes del segundo grupo pierde relevancia en este grupo. Sólo un 15% lo menciona y la mayoría de ellos dice explícitamente que el único propósito de reformar la Constitución era posibilitar la reelección.

“Menem modificó la Constitución para poder gobernar cuatro años más.” (Alumna, 4to año, Escuela pequeña de Flores)

En síntesis, la evaluación negativa de la presidencia de Menem es predominante entre los estudiantes de este grupo excepto por la convertibilidad que al ser evaluada como un logro de la gestión funciona como la hipótesis que permite explicar la reelección. A su vez, esta explicación se ve complementada por el establecimiento de una distinción entre las características de la primera presidencia y las de la segunda o por la idea de una traición o de la decepción resultante del descubrimiento de que Menem no era quien decía ser.

“Menem los defraudó a todos nuestros padres, abuelos, etc. Ellos pensaban que él iba a cambiar la Argentina, pero lo único que hizo en su segunda vuelta fue robarles a los argentinos.” (Alumna, 2do año, Escuela grande de Flores)

El total de los estudiantes del grupo 3 que mencionan el atentado a la AMIA es del 17%. La mayoría de ellos inscriben este atentado terrorista en la presidencia de Menem, pero muy pocos de ellos establecen un vínculo entre la política exterior del gobierno y el atentado.

“Menem estuvo dos períodos al frente del Poder Ejecutivo. En su mandato se reformó la constitución, se mandaron armas y naves a la guerra del golfo, hubieron dos atentados ‘terroristas’: AMIA y la Embajada de Israel.” (Alumna, 5to año, Escuela grande de Flores)

Más de la mitad de los estudiantes del tercer grupo hace referencia al gobierno de De la Rúa. La imagen dominante del gobierno de De la Rúa entre los estudiantes es la de un presidente incapaz de pilotear la crisis en la que se encontraba el país. Ningún aspecto del gobierno es valorado positivamente. Lo que distingue al relato más frecuente de la presidencia de De la Rúa comparado con el de los demás grupos es que combina y articula causalmente tres momentos: la crisis social y económica en que se encontraba el país y las medidas erróneas adoptadas por el gobierno, la protesta social en diciembre del 2001 y la inestabilidad política que se produce como consecuencia de la renuncia de De la Rúa.

“En 1999 asumió el mandato Fernando De la Rúa, representando a un nuevo partido político llamado "Alianza" (se habían unido los radicales y los frepasistas). El Vicepresidente fue Carlos Álvarez quien renunció al poco tiempo. Nadie estaba conforme con el gobierno, no había trabajo ni seguridad. El 20 de diciembre del 2001 mucha gente se reunió frente a la casa Rosada y se produjo un cacerolazo al grito de "que se vayan todos". El primero en renunciar fue Cavallo que había creado días antes un sistema denominado vulgarmente "corralito" el cual incautaba los ahorros de la gente. Ese día en la plaza hubo una gran represión policial. De la Rúa renunció y se fue de la casa de gobierno en helicóptero. Como el vicepresidente había renunciado asumió Puerta interinamente.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

Las imágenes más frecuentes que convocan los estudiantes para la descripción de la crisis económica y social en que se encontraba el país a fines de los años '90 remiten a la falta de empleo, el proceso de pauperización de los sectores medios, los saqueos a los locales y los supermercados, la inseguridad por los robos y los secuestros, la emigración



en búsqueda de mejores horizontes económicos e inclusive el problema del hambre. Si bien este escenario es el que se identifica como telón de fondo de la protesta de diciembre de 2001, las medidas económicas y la insensibilidad política mostrada por el gobierno son mencionadas como desencadenantes inmediatos de la protesta social. Básicamente los estudiantes se refieren al corralito implementado por el ministro de economía Domingo Cavallo y a la salida de la convertibilidad cambiaria que en la memoria de los estudiantes es un hecho anterior a los sucesos de diciembre en la Plaza de Mayo.

“Luego asume De la Rúa que no termina su gobierno porque renuncia y el ministro de economía de ese momento, Cavallo, renuncia después de haber puesto el corralito donde los bancos no permitían retirar la plata del pueblo.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

“Luego viene De la Rúa (Radical) que no hizo nada, lo único que logró fue demorar la resolución del país. La crisis económica crecía y crecía cada vez más. Salieron los patacones, Lecop, bonos, etc. Cada provincia tenía una moneda diferente. Luego tuvieron que bajar el peso respecto del dólar. Y el país entra en decadencia. De la Rúa declara estado de sitio. Aparecen los cacerolazos pidiendo la renuncia del presidente...” (Alumna, 5to año, Escuela grande de Flores)

La “gente” o el “pueblo” son, para los estudiantes, los protagonistas de los sucesos del 20 de diciembre en Plaza de Mayo que condujeron a la renuncia de De la Rúa. La mayoría de los estudiantes hacen referencia al “cacerolazo” como la modalidad específica que asumió la protesta social por esos días a la vez que se producían “saqueos” a lo largo del país. Hay estudiantes que establecen un puente entre los saqueos ocurridos a fines de la presidencia de Alfonsín y los que ocurren durante el gobierno de De la Rúa. Un grupo de bajo peso relativo considera que fueron los “piqueteros” los principales involucrados en la caída del gobierno.

Las críticas a las medidas adoptadas por el gobierno durante la protesta se dirigen en dos direcciones. En primer lugar, al establecimiento del estado de sitio y a la consiguiente represión policial y militar de la manifestación. En segundo lugar, se impugna el miedo de los funcionarios de gobierno a la presencia popular en el espacio público que es lo que sintetiza la imagen de la huída de De la Rúa en helicóptero de la Casa de Gobierno mientras en la Plaza continuaba la represión.

“En 2001, De la Rúa da su renuncia en un día catastrófico para nuestro país, el tan recordado "20 de diciembre" en el cual el pueblo salió a la calle a pedir la renuncia de él, y él mismo mandó a reprimir y luego se escapó en un helicóptero, mirando lo que sucedía.” (Alumno, 5to año, Escuela de Barracas – La Boca)

Del mismo modo que los estudiantes del segundo grupo, los del grupo 3 también se detienen en la narración de la crisis político institucional que tiene lugar a partir de la renuncia de De la Rúa. La crisis es descripta como si se tratara de un proceso inflacionario.

“De la Rúa renuncia, asume el vicepresidente: renuncia, asume el presidente de la Cámara de diputados o senadores (no me acuerdo): renuncia. Otro presidente Rodríguez Saá y también renuncia hasta que asume Duhalde y tranquilizó la situación, en una semana tuvimos 5 presidentes.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

Entre los estudiantes que asumen una actitud crítica en sus relatos del pasado reciente de Argentina hay un pequeño grupo que se distingue por un mayor grado de compromiso personal y por autoperibirse como agente de la historia relatada. Un ejemplo de la presencia de esta minoría es el último de los relatos citados como ilustrativo del tercer grupo. A diferencia de la mayoría del grupo, estos estudiantes no construyen un relato victimista del pasado y logran distanciarse de la lógica maniquea que coloca siempre el bien del lado de la sociedad y el mal del lado de quienes ejercen el poder.

Esta ruptura de la visión de la sociedad civil como un todo homogéneo permite empezar a visualizar los conflictos que la atraviesan lo que da lugar a una visión distinta de la temporalidad histórica y de los climas de época.

“...En los '70 (...) gran proporción del pueblo pensaba que el sistema debía cambiar radicalmente...” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

Asimismo, posibilita ver el mal en el propio campo y en uno mismo.

“...Suponiendo que a todos los que han sido secuestrados o privados de alguna forma en alguno de sus derechos hayan sido personas subversivas ¿era necesario aniquilarlos? ¿O debería haberse hecho lo que se tiene que hacer en casos? Llevar el caso a la justicia y permitirle al acusado tener acceso a su derecho de ser juzgado. Creo que este interrogante hoy en día está más claro para muchos aunque hay ciertas personas que continúan con la creencia de que hay que eliminar a quienes piensan de manera distinta a la conciencia del poder.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

Es a partir precisamente de la ruptura con la lectura maniquea de la historia que se torna posible la reflexión sobre los niveles de responsabilidad en los hechos armados ocurridos en el período constitucional que precedió al golpe de Estado como en la cacería y la matanza que se produce a partir del 24 de marzo de 1976.

“Sin embargo no hay que olvidar que esto fue responsabilidad de toda la sociedad. Desde el pueblo hasta el gobierno y no "lavarse las manos" y pensar que solo fue culpa del sector dominante de poder.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

## Capítulo 6. Una aproximación semántica

En este capítulo se analizan los mismos datos textuales que en el capítulo anterior desde una aproximación metodológica distinta a partir de la cual nos interesa complementar los resultados presentados anteriormente.

En el capítulo anterior se empleó un enfoque propiamente cualitativo o hermenéutico y el análisis de las narraciones elaboradas por los estudiantes se hizo desde una lógica de la proximidad y la profundidad que nos permitió producir nuevos conceptos, hipótesis y proposiciones al captar los efectos complejos de sentido en los textos. Dichos conceptos, hipótesis y proposiciones se produjeron inductivamente partiendo de un corpus de datos constituido por las narraciones escritas elaboradas por los estudiantes de las escuelas públicas porteñas (Glaser & Strauss, 1967).

En este capítulo nos proponemos adoptar una postura diferente frente a la producción de significación que apunte al fenómeno de la repetición en la superficie textual. Como sostiene Victor Armony, en esta óptica el análisis de los “clichés” en los relatos de los adolescentes sobre el pasado reciente de Argentina “es tan revelador como el estudio de las compulsiones en la teoría psicoanalítica. La repetición remite al desfasaje entre una carencia o un objeto perdido (la satisfacción primaria en la perspectiva freudiana) y el acto por el cual lo reprimido trata de volver a emerger. La analogía con el “síntoma” es útil ya que las tendencias fuertes en la repetición discursiva son muchas veces involuntarias, “inconscientes”. En el caso del discurso histórico, la repetición normaliza, estabiliza el mundo común a partir de la naturalización de la relación de poder.

Las palabras que en el discurso sobre lo social se repiten “son las huellas de una significación parcial del orden social y, cumplen por ello, un rol calve en la reproducción del orden social”. (Armony, V., 2005)

Lo que presentamos en este capítulo son los resultados de un análisis de las narraciones de los estudiantes desde un enfoque “sistemático y extensivo”. Sistemático, ya que fueron ejecutados protocolos formales con principios explícitos y extensivo porque el análisis se desarrolló sobre un corpus en el que todos los elementos cuentan a priori por igual.

La repetición fue medida como frecuencia de uso de palabras y asociaciones, lo que permite responder la pregunta por los términos más frecuentes empleados por los adolescentes porteños para dar cuenta del pasado reciente de Argentina. A su vez, la comparación de las repeticiones en los tres grupos mencionados en el capítulo anterior nos permite saber cuál es el bagaje conceptual común y qué cambios conceptuales se producen o cuáles son las especificidades de cada grupo. Efectivamente, veremos cómo a partir de este enfoque se tornan observables aspectos que pasaron inadvertidos al analizar los datos desde el enfoque cualitativo y que esta perspectiva metodológica permite enriquecer el análisis sobre nuestro objeto.

Un primer hallazgo –como se observa en la Tabla 1- es que la palabra más frecuente para hablar del pasado reciente de Argentina es “no”. Argentina se narra desde una visión que encierra una cuota de nostalgia por un pasado que se supone glorioso y pujante frente a la crisis y la decadencia que caracterizan al presente. Los estudiantes reconocen su propio desconocimiento sobre mucho de lo que ocurrió y a la vez se suman a un reclamo de justicia al poner énfasis en cuestiones que aun se desconocen. Lo que se cuenta de Argentina es también lo que los mandatarios prohibieron o no pudieron hacer pese a que esa fuera su voluntad.

A continuación se incluye una imagen cualitativa del uso más frecuente del término en cuestión:

- ...Mucho del país *no sé*
- ...*No* termina su mandato
- ...Argentina ya *no* iba a ser el mismo país
- ...*No* hay trabajo ni seguridad
- ...*No* podía controlar el país
- ...Aun hoy *no* se sabe dónde están
- ...La gente *no* sabía lo que pasaba
- ...De la Rúa *no* hizo nada y se fue
- ...La gente *no* tenía derecho a nada
- ...Mataban a gente que *no* pensaba como ellos
- ...*No* tenían armamento, ni preparación
- ...Nos decían que íbamos ganando cuando *no* era así

No resulta sorprendente que “Argentina” sea el segundo término más empleado en los relatos de los estudiantes ya que los mismos se desencadenaron a partir de un enunciado que incluía dicha palabra. Pero lo que sí resulta interesante destacar es que frente a la imagen mítica de la Argentina rica y próspera que tal vez podríamos pensar como hegemónica tanto en la Argentina agro exportadora como en la del modelo sustitutivo de importaciones, la imagen dominante que los adolescentes de hoy tienen de la Argentina es la de la crisis y el empobrecimiento. Esta imagen negativa sólo se la logra contrarrestar a partir de los relatos de las victorias argentinas en los mundiales de fútbol de 1978 y de 1986. Pero este contrapeso resulta insuficiente en el caso del Mundial '78, porque la gloria se ve opacada por las sospechas de que los militares negociaron la victoria para que la alegría popular no dejara trascender los rumores sobre la represión clandestina. De esta manera la única imagen gloriosa de Argentina es la ligada al campeonato del Mundial '86 en México y a la figura de Diego Maradona.

Las asociaciones más frecuentes para dar cuenta de la decadencia argentina abarcan el amplio espectro que va desde la dictadura, el horror, las torturas, la represión, las desapariciones, el autoritarismo, la derrota militar en Malvinas, las mentiras de los medios de comunicación, el endeudamiento externo, la inflación, los saqueos, los robos, la corrupción, las privatizaciones, la impunidad, la falta de empleo, la inseguridad, el hambre, las inundaciones, los atentados terroristas, la ingobernabilidad, los cambios de presidente, la devaluación, la falta de organización, los secuestros express, la exclusión social y la marginalidad.

**Tabla 1**

**Palabras con mayor frecuencia en las narraciones de los estudiantes**

<b>R</b>	<b>Corpus total N= 198</b>	<b>F</b>	<b>Grupo 1 N= 30</b>	<b>F</b>	<b>Grupo 2 N =40</b>	<b>F</b>	<b>Grupo 3 N= 128</b>	<b>F</b>
1	No	309	No	33	Argentina	57	No	262
2	Argentina	255	País	24	Año	49	Presidente	181
3	Presidente	230	Gente	22	Presidente	32	Argentina	177
4	Menem	198	Argentina	21	Asume	29	Menem	170
5	Hasta	191	Presidente	17	G. Malvinas	29	Hasta	155
6	País	188	Todo	17	Hasta	29	País	149
7	Año	178	Yo	16	Asumió	24	Gente	129
8	Gente	169	Muchos	13	Kirchner	24	Año	118
9	G. Malvinas	148	Me	12	Menem	24	Militares	116
10	Asume	133	Año	11	Mundial	24	G. Malvinas	113
11	Militares	127	Cambios	9	Presidencia	23	Asume	101
12	Gobierno	116	AMIA	8	Campeón	22	Gobierno	101
13	De la Rúa	114	Contaría	8	Alfonsín	21	Años	100
14	Presidencia	112	Cosas	8	2001	20	Alfonsín	88
15	Años	111	Etc.	8	1976	19	Militar	88
16	Militar	111	G. de Estado	8	2003	19	Muchos	88
17	Alfonsín	109	Mucha	8	Después	19	De la Rúa	88
18	Muchos	109	De la Rúa	8	Militar	19	Personas	87
19	Kirchner	107	Trabajo	8	Gente	18	Presidencia	86
20	Asumió	105	Hasta	7	De la Rúa	18	Poder	85
21	Todo	104	Historia	7	1982	17	Todo	85
22	Poder	97	Muchas	7	1978	16	Dictadura	82
23	Dictadura	96	Pasó	7	1983	16	Asumió	80
24	G. de Estado	96	Peor	7	G. de Estado	16	Kirchner	79
25	Mundial	94	Saqueos	7	Perón	16	Durante	76
26	Personas	94	Creo	6	País	15	G. de Estado	72
27	Durante	87	G. Malvinas	6	No	14	Cosas	65
28	Después	84	Menos	6	Renuncia	14	Mundial	65
29	Presidentes	79	Nos	6	1994	13	Presidentes	64
30	Cosas	78	Atentado	5	Hoy	13	Muchas	61
31	Muchas	74	Calle	5	1989	12	Después	60
32	2001	70	Después	5	Gobierno	12	Democracia	56
33	Duhalde	69	Día	5	Islas	12	Duhalde	55
34	Mucha	68	Mundial	5	Amia	11	Pueblo	55
35	Perón	68	Presidentes	5	Dictadura	11	Desaparecidos	54

Además de “Argentina”, los otros términos empleados para referirse a la totalidad social son “país” y “gente”, lo que contrasta con la ausencia de términos como “nación”, “patria”, “sociedad”, “ciudadanía” o “pueblo”. Mientras estos últimos enfatizan la idea de “proyecto de sociedad” que requiere de participación y control ciudadano más allá de la elección de los representantes, los términos “país” y “gente” dan cuenta de la naturalización de la relación de ajenidad con lo público. Lo público se concibe como el espacio de injerencia exclusivo de los políticos y sobre todo del presidente.

Las acciones o las omisiones del presidente pueden beneficiar o perjudicar a la gente lo que depende exclusivamente de sus atributos personales.

Un segundo hallazgo de la aplicación de este enfoque metodológico es que cuando los estudiantes quieren hacer referencia a un sector específico de la sociedad emplean indistintamente los términos “gente” o “personas”. Aquí lo llamativo es la ausencia de términos que remitan tanto al carácter social -cualquier forma de agrupamiento que de cuenta de la identidad social- como a las formas organizativas políticas, sociales, sindicales o territoriales.

En general el uso del término “personas” aparece asociado a los muertos por distintas causas. Lo más frecuente es que se use para hacer referencia a los desaparecidos, pero los estudiantes también usan el término para mencionar a los soldados de Malvinas, a las víctimas del atentado a la AMIA, a los manifestantes en la Plaza de Mayo en Diciembre de 2001 y a las víctimas fatales de los secuestros express. El uso del término abarca también a los que fueron socialmente excluidos: los que participaron en los saqueos a los supermercados, los piqueteros, los desocupados, etc. Entre los usos más frecuentes aparecen los siguientes sintagmas:

...Desaparecieron miles de *personas*

...La Guerra de Malvinas, donde muchas *personas* inocentes murieron

...El atentado a la sede de la AMIA en el que murieron más de 80 *personas*

...La represión en la Plaza de Mayo terminó con la muerte de muchas *personas*

...Los secuestros express a *personas* comunes

...Las *personas* rompían las puertas de los supermercados y robaban

...Muchas *personas* se quedaron sin trabajo

La asociación personas – desaparecidas claramente se consolidó con la denominación otorgada por el gobierno de Alfonsín a la comisión investigadora: *Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*, nombre que cumplía con varios requisitos. En primer lugar, la humanización de las víctimas que durante la dictadura habían sido descalificadas mediante



el uso de términos tales como subversivos, terroristas, guerrilleros, comunistas, ateos, etc. En segundo lugar, el término “persona” ponderaba que la intención de la Comisión era hacer justicia al denominar como personas, es decir como quienes están sujetas a derecho, a quienes habían sido privados de todos sus derechos. Finalmente, ponía en un segundo plano la identidad política – partidaria o la pertenencia de los detenidos desaparecidos a las organizaciones armadas.

La noción de “persona” en los relatos de los estudiantes, no tiene necesariamente una connotación moral como la que está presente en el nombre de la CONADEP. Así por ejemplo, para referirse a quienes integraron la primera junta militar, pueden decir “Videla, acompañado de otras *personas*” y para hablar del culpable del atentado a la AMIA “alguna *persona* con mucha maldad”.

El resto de las palabras empleadas más frecuentemente en el corpus total dan cuenta de la fuerte visión presidencialista que tienen los estudiantes y de la concentración de los relatos en la esfera política institucional y en la sucesión cronológica de los gobiernos. En efecto, aparecen los nombres de quienes ejercieron la presidencia en el período 1973 – 2003, la referencia al “golpe de Estado”, a la “dictadura”, a los “militares” y a la “Guerra de Malvinas”. Los adverbios de tiempo: “hasta”, “durante”, “después” están ligados a la duración de los períodos presidenciales y los únicos verbos: “asume”, “asumió” dan cuenta del momento de inicio de dichos períodos.

Si nos concentramos en la comparación de la configuración de significaciones correspondiente a cada grupo de la tipología, vemos que gran parte de los términos –la tercera parte- son comunes a los tres grupos, lo que es lógico si se tiene presente que los resultados provienen de la misma muestra. El aporte de este enfoque en la comparación de los tres grupos confirma algunas de las especificidades que ya hemos señalado e ilumina otras que no habían sido percibidas.

Como se observa en la Tabla 2, los dos términos más empleados por el primer grupo son los pronombres personales “yo” y “me”. Los estudiantes de este grupo se refieren al pasado reciente de Argentina desde una posición auto centrada. En general lo que narran es la historia vivida por

ellos mismos y es frecuente que señalen su propio nacimiento como momento referencial de su relato.

...Desde cuando yo nací

...La última década que es la que yo más viví

...Yo creo que le contaría lo más reciente que pasó en la Argentina

El uso del pronombre “me” está al servicio de señalar la diferencia entre el pasado vivido, el relato de las vivencias y aquello que les fue transmitido por sus padres o de lo que tuvieron noticia a través los medios de comunicación.

...Mis padres me contaron que

...Lo que me acuerdo es lo que ví en la TV

...Me dedicaría a contarle lo importante

**Tabla 2**

**Especificidades de los grupos de la tipología**

<b>Grupo 1 N= 30</b>	<b>F</b>	<b>Grupo 2 N= 40</b>	<b>F</b>	<b>Grupo 3 N= 128</b>	<b>F</b>
Yo	16	Campeón	22	Militares	116
Me	12	2001	20	Años	100
Cambios	9	1976	19	Personas	87
Contaría	8	2003	19	Poder	85
Etc.	8	1982	17	Durante	76
Mucha	8	1978	16	Democracia	56
Trabajo	8	1983	16	Duhalde	55
Historia	7	Perón	16	Pueblo	55
Pasó	7	Renuncia	14	Desaparecidos	54
Peor	7	1994	13		
Saqueos	7	Hoy	13		
Creo	6	1989	12		
Menos	6	Islas	12		
Nos	6				
Atentado	5				
Calle	5				
Día	5				

El empleo de los términos “cambios” e “historia” en el grupo 1 no expresa la preocupación de los estudiantes de este grupo por el cambio histórico. Estos estudiantes se refieren principalmente a los cambios de presidente y en segundo lugar a los cambios económicos y sociales de los que tienen una visión negativa, pero respecto de los cuales no pueden especificar en qué consistieron.

...Cambiamos muchas veces de presidente

...Hubo muchos *cambios* no muy buenos en la parte económica, social y política

El uso del término “historia” se refiere a la historia como disciplina escolar y a la relación de ellos con la asignatura. Se trata básicamente de una crítica a la historia que enseña la escuela o de un señalamiento de la débil relación de ellos como estudiantes con esta asignatura.

...Yo nunca tuve enseñanza de la *historia* moderna (Se refiere a la historia argentina contemporánea)

...Lo que estudié en *historia*

...A mí no me gusta la *historia*

...No creo que le interese nuestra *historia*

La concentración en el presente más inmediato es lo que incide en que sean específicos del grupo 1 el uso de los términos “saqueos”, “trabajo” y “calle”. Se trata de referencias explícitas al problema del hambre, la desocupación, de la pauperización y de la inseguridad.

...Hubo muchos *saqueos*

...No hay *trabajo*

...Más gente pidiendo en las *calle*

...No se puede salir a la *calle*

A su vez, en el grupo 1 es frecuente el uso de la frase: “Lo *peor* que pasó fue...”.

El “atentado” al que se refieren los estudiantes es el de la AMIA. Es frecuente encontrar en los relatos de este grupo el sintagma: “El atentado a la AMIA.”

Otro hallazgo vinculado a la aplicación de esta metodología refiere al uso del término “campeón” entre los estudiantes del grupo 2. Efectivamente en el segundo grupo resultan más frecuentes las menciones del triunfo argentino en los campeonatos mundiales de 1978 y de 1986. Mientras el 45% de los estudiantes de este grupo se refieren a este hecho, sólo lo hace un 7% de los del grupo 1 y el 16% de los del grupo 3. Paradójicamente, la neutralidad que caracteriza a este grupo en sus referencias a los hechos político institucionales se distancia de la emotividad puesta en juego al relatar las competencias deportivas de carácter internacional. Aunque la gran mayoría de los estudiantes de este grupo que

rememora el triunfo argentino en los mundiales del '78 y del '86 no hace referencias a los mundiales del '98 en Francia y del 2002 en Corea y Japón, los únicos estudiantes que mencionan estos últimos mundiales pertenecen a este grupo.

A su vez, la aplicación de esta metodología nos permite ratificar que lo original de este grupo es la ubicación de los hechos históricos en una línea temporal lineal. Ocho de los trece términos específicos corresponden a los años correspondientes a los cambios de gobierno, al año de ocurrencia de la Guerra de Malvinas o a los años en que se jugaron los mundiales. El año "1994" tiene una doble asociación ya que es el año en que Menem reforma la Constitución y también el año en que se produce el atentado a la sede de la Amia.

También entre los estudiantes del grupo 2 son más frecuentes las referencias al gobierno de Isabel Perón que resulta derrocado por los militares en 1976.

...Una junta militar derrocó a *Isabel Martínez de Perón*

Respecto de las especificidades del grupo 3, la lista muestra la aparición de conceptos más abstractos que permiten caracterizar períodos más extensos que los correspondientes a una presidencia. Así, el término "democracia" aparece con más frecuencia en este grupo que en los anteriores.

Concordantemente el uso del plural "militares" supone una visión menos personalista del poder y es empleado tanto para la caracterización de una época de la historia argentina y para identificar a la totalidad de las fuerzas armadas como responsables de una modalidad execrable de ejercicio del poder.

...En 1976, los *militares* asumen el poder

...En la época de los *militares*

...Los *militares* secuestraban y desaparecían

...Los *militares* mandaron a la guerra

...Los *militares* abusaron de su poder

También estas referencias textuales nos resultan útiles para destacar el uso que los estudiantes de este grupo dan al término "poder". Se trata en estos casos del equivalente del lugar de mando, es casi equivalente a la

noción de “presidencia” que es uno de los términos en común entre este grupo y los estudiantes del grupo 2. El poder es concebido más como una cosa que como un atributo inherente a las relaciones sociales. Así el poder se “tiene”, se “asume”, se “pierde”, se “abandona” o es algo de lo que se “abusa” cuando se lo consume en exceso.

Un uso menos frecuente de la noción de poder consiste en señalar una acción de gobierno como posibilitadora de otra.

...Reformó la Constitución para *poder* ser reelecto

A diferencia de lo que ocurría en los otros grupos, en el tercer grupo además de aparecer nociones que tienden a sintetizar o a caracterizar de conjunto a una época, se hacen más frecuentes también las nociones de “pueblo” y de “desaparecidos”.

Como se señaló anteriormente, la principal impugnación al régimen militar se vincula a las violaciones a los derechos humanos ocurridas durante la dictadura.

El pueblo es percibido por este grupo como opositor al poder, con poder de veto en las elecciones y también en los casos en que los gobernantes no cumplen con aquello por lo cual fueron elegidos. A diferencia de la noción de gente, mucho más frecuente en su uso y común con los demás grupos en la que lo que se enfatiza es el carácter pasivo, la noción de pueblo conserva el carácter de agente del cambio de gobierno.

...El *pueblo* sale a la calle a derrocarlo

...El *pueblo* confía en él

...No fue elegido por el *pueblo*

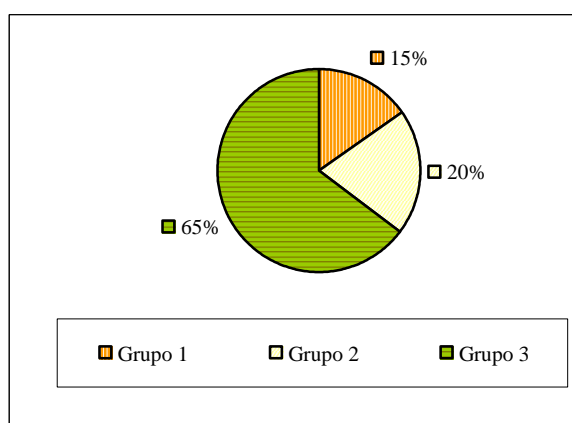
Finalmente cabe señalar que los términos comunes a los grupos 2 y 3 abarcan al 22% del total. Son vocablos que hacen referencia a la dimensión política institucional comprendiendo partes del pasado desconocidas para los estudiantes del grupo 1 y también aspectos relativos a la actualidad política. Se trata básicamente de las referencias a las presidencias de Alfonsín, de Menem y de Kirchner.

## Capítulo 7. Características sociales asociadas a la tipología

En este capítulo se presentan los principales factores asociados a los grupos de la tipología construida a partir del análisis cualitativo de los relatos escritos elaborados por los estudiantes de 2do y 5to año de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires.

**Gráfico 1**

### Distribución porcentual de los estudiantes entrevistados por grupo



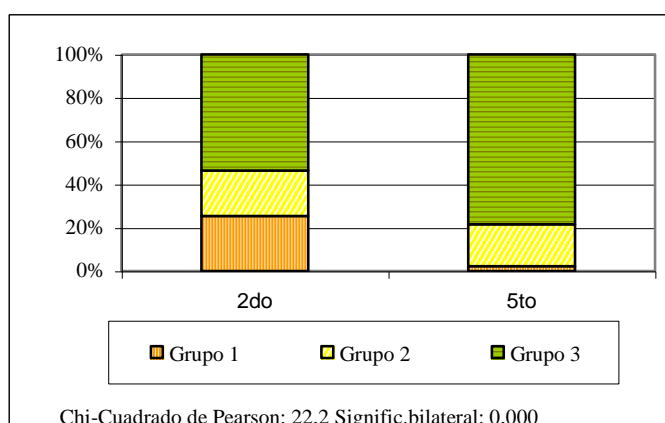
Como se mencionó anteriormente, dos terceras partes de los estudiantes entrevistados pertenecen al grupo crítico, mientras que uno de cada cinco elabora su relato en clave de un listado cronológico y solamente el

15% pertenece al grupo para el que no hay pasado y sólo se refiere a los años vividos.

El factor más asociado a la tipología de narrativas es la edad o el año que cursa. El gráfico 2 muestra la distribución de los alumnos por grupo según estuvieran cursando 2do o 5to año.

**Gráfico 2**

### Distribución porcentual de los estudiantes entrevistados por grupo según año que cursan



El gráfico permite observar que mientras sólo la mitad de los estudiantes de 2do año pertenecen al grupo crítico, este

grupo alcanza al 78% de los estudiantes de 5to. Es importante destacar que es el grupo 1 el que pierde peso relativo a favor del grupo 3 al comparar a los estudiantes de 2do año con los de 5to. En 2do año el grupo menos informado y menos interesado por la historia representa a la cuarta parte del total mientras que en 5to casi no hay estudiantes que pertenezcan a este grupo. En cambio, el peso relativo del grupo 2 (el de los listados cronológicos) es el mismo tanto en 2do como en 5to año.

Esta observación posibilita plantearse el interrogante de cuál es el aporte de los años de estudio a las transformaciones de la conciencia histórica.

Los estudiantes del primer grupo comparten con los del tercero una visión no conformista de la cuestión social, que en el caso del grupo 1 se circunscribe a lo coyuntural mientras que en el grupo 3 la crítica al presente se inscribe en el pasado. En el grupo 2, en cambio, los hechos históricos no se interpretan, sino que sólo se ordenan cronológicamente. Estos datos podrían dar sustento inicial a la hipótesis de que el aporte de la escuela media a los cambios en la conciencia histórica consiste en agregar informaciones y saberes que permiten tener una relación más crítica con el presente cuanto esta actitud crítica ya está instalada sin lograr alterar la neutralidad de los estudiantes que se relacionan con el pasado en esa clave no interpretativa. Dar sustento empírico a esta hipótesis supondría realizar un estudio de cohorte o de panel en el que se hiciera un seguimiento de los mismos estudiantes a lo largo del tiempo. De todos modos, el crecimiento del tercer grupo es en sí mismo significativo aunque, como se mencionó anteriormente, relacionarse “críticamente” con el pasado no implica asumirse como agente de la historia y la crítica puede sostenerse desde un lugar pasivo y sin alterar la visión maniquea y victimista.

El segundo factor más asociado a la tipología es la escuela. Como se mencionó a la sección metodológica, las escuelas en las que se realizaron las entrevistas fueron elegidas aleatoriamente tomando en cuenta el tamaño y la diversidad social. Se eligieron escuelas grandes que fueran lo más diversas socialmente entre sí. De allí, que estén ubicadas en distritos escolares tan heterogéneos como Villa Devoto, Flores y Barracas – La Boca. Sólo la escuela pequeña del barrio de Flores fue seleccionada en función de un

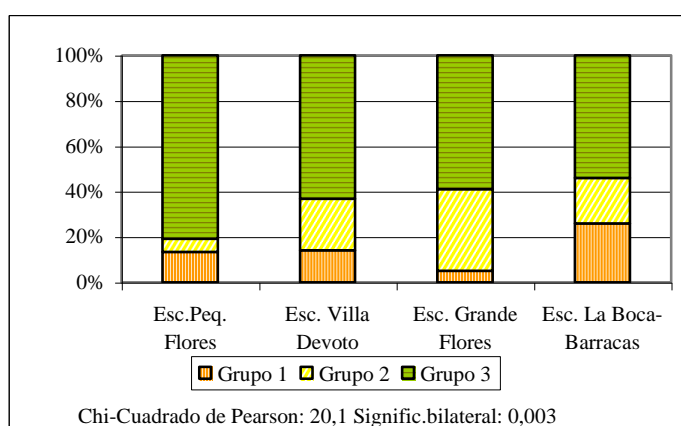
criterio diferente: los resultados alcanzados en pruebas de calidad realizadas por el Ministerio de Educación de la Nación. Dicha escuela, era la que tenía los promedios más altos entre las escuelas públicas de la jurisdicción por lo que resultaba de interés entrevistar a sus alumnos. Estos criterios de selección inciden en que la escuela esté a su vez asociada al carácter social de los alumnos. Sin embargo, más adelante veremos que este último factor está menos asociado a la tipología que lo que está la escuela.

El gráfico 3 muestra que la escuela seleccionada teniendo en cuenta los resultados en las pruebas de calidad es la que presenta un mayor porcentaje de estudiantes en el grupo 3 de la tipología. En esta escuela el 81% de los estudiantes pertenece a este grupo. Este porcentaje desciende al 63% en la escuela de Villa Devoto y al 59% en la escuela de Flores y es sólo levemente superior a la mitad en el caso de los estudiantes de la escuela de Barracas – La Boca.

A su vez, a diferencia de lo que señalamos al analizar la relación entre el año de estudio y la tipología, el peso relativo del grupo 2 presenta variaciones entre las escuelas, en particular, entre la escuela pequeña y la grande del Barrio de Flores. En la escuela grande, más de un tercio de los estudiantes se encuentran en este grupo, mientras que en la pequeña sólo el 5% del total.

**Gráfico 3**

**Distribución porcentual de los estudiantes entrevistados por grupo según escuela a la que concurren**



El grupo 1 está sobrerrepresentado en la escuela de La Boca – Barracas donde alcanza a más de la cuarta parte de los estudiantes

entrevistados.



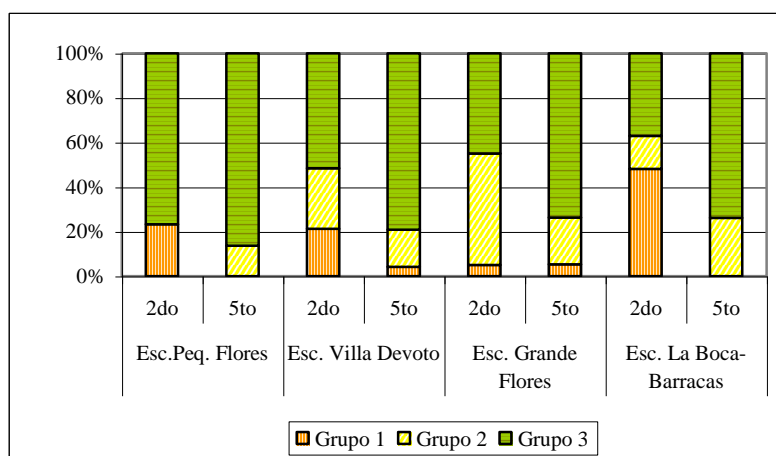
Resulta relevante analizar la relación entre año de estudio y la tipología controlando por la variable escuela lo que nos permite verificar en qué escuelas la permanencia escolar produce mayores cambios entre los grupos identificados.

El gráfico 4 permite observar que la distribución de los alumnos de 2do año en la tipología no es homogénea en las distintas escuelas seleccionadas, esto es, los puntos de partida de los alumnos no son los mismos. En efecto, mientras casi tres cuartas partes de los alumnos de 2do año de la escuela pequeña del Barrio de Flores se encuentra en el grupo crítico, este porcentaje se reduce a aproximadamente el 50% en las escuelas de Villa Devoto y a la escuela grande de Flores y abarca a algo más de la tercera parte de los estudiantes de ese año de la escuela de Barracas - La Boca.

Sin embargo, entre los alumnos que llegan al último año de la escuela media, la situación es bastante más homogénea. Entre el 74% y el 86% de los alumnos de 5to año pertenecen al grupo crítico y casi no se registran casos en el grupo 1.

**Gráfico 4**

**Distribución porcentual de los estudiantes entrevistados por grupo según año y escuela a la que concurren**



El gráfico 4 muestra que los mayores cambios en la distribución por grupo de los estudiantes

de 5to año comparados con los de 2do se registran en la escuela de La Boca – Barracas, es decir en la escuela a la que asisten alumnos de menor nivel socio – económico y en la que la situación inicial es la menos favorable. Sin embargo, son también significativos los cambios en la escuela de Flores en

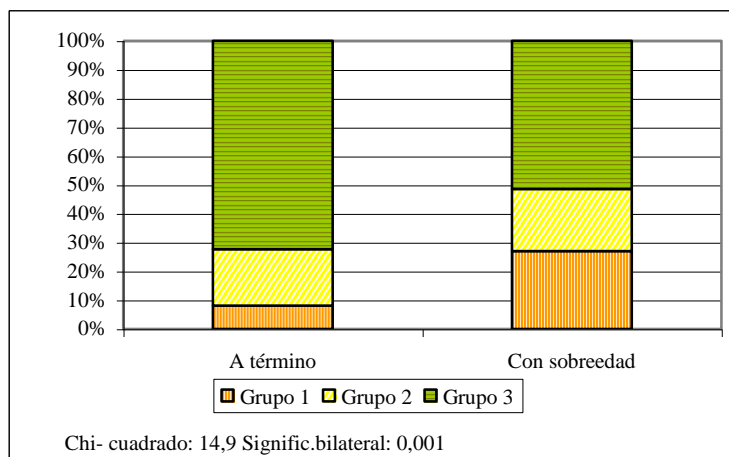
la que hacia 5to año decrece el peso relativo del grupo 2 a favor del 3 y en la escuela de Villa Devoto donde tanto el grupo 1 como el 2 pierden relevancia a favor del 3.

Un tercer factor asociado con la tipología es la sobreedad. Se consideró con sobreedad a todos aquellos alumnos que tuvieran más edad que la correspondiente al año que estaban cursando. Este factor está asociado al año de estudio ya que es significativamente mayor el porcentaje de alumnos con sobreedad en 2do año (53%) que en 5to (18%) probablemente porque la repitencia es una de las causas del abandono escolar o del cambio de establecimiento antes de la finalización del ciclo.

El gráfico 5 muestra que mientras el 73% de los alumnos que asisten a término sostienen la visión crítica, sólo un 51% de los que asisten con sobreedad pertenecen a esa categoría. En cambio, entre los alumnos con sobreedad está sobrerrepresentado el grupo 1 que abarca al 27% del total.

**Gráfico 5**

**Distribución porcentual de los estudiantes entrevistados por grupo según asistan a término o tengan sobreedad**

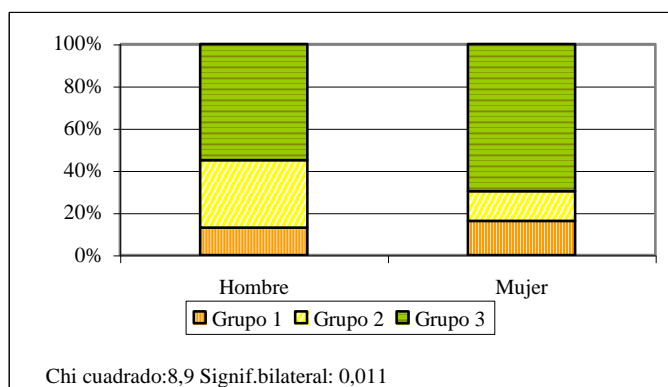


Al igual que lo que ocurre al comparar la pertenencia a la tipología por año de estudio, el peso relativo del grupo 2 –

listado cronológico- no varía en función de que los estudiantes asistan a término o estén rezagados respecto al año de estudio.

**Gráfico 6**

**Distribución porcentual de los estudiantes entrevistados por grupo según sexo**



También resultan significativas las diferencias de género. El peso relativo del grupo 1 es similar entre hombres y mujeres, sin embargo los varones son más

proclives que las mujeres a adscribirse a la visión más neutra, mientras las mujeres optan con más frecuencia por la visión crítica.

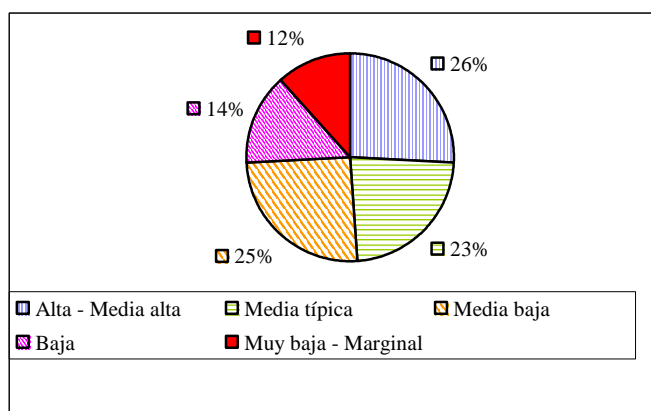
En términos teóricos, los aportes de Carrol Gilligan pueden contribuir a la interpretación de este dato. En sus estudios sobre el desarrollo moral de hombres y mujeres, esta autora ha encontrado que mientras las mujeres suelen analizar los dilemas sociales en función de una ética del cuidado que tiene en cuenta el vínculo con los otros, los varones priorizan como principio la justicia y en particular el criterio de equidad. (Gilligan, 1988) En este sentido, la mayor propensión de los estudiantes varones a construir listados cronológicos de hechos puede entenderse como un tratamiento más “ecuánime” de las figuras que ejercieron en distintos períodos el poder ejecutivo, mientras que en las estudiantes mujeres, el análisis de las consecuencias de la acción estaría más presente.

En cambio, no es estadísticamente significativa la asociación entre nivel socio-económico<sup>53</sup> y la tipología. El gráfico 7 presenta la distribución de los alumnos de la muestra por nivel socio – económico.

<sup>53</sup> Con los datos relevados de clasificación social de los estudiantes se construyó un índice de nivel socioeconómico. Las variables consideradas para la construcción del índice fueron el nivel educativo de la madre y del padre, los bienes poseídos por el hogar, la tenencia de automóvil y la condición de actividad del núcleo conyugal. En la construcción del índice de nivel socio-económico estas variables fueron ponderadas de manera tal que el 50% del valor del índice correspondiera al promedio del nivel educativo de la madre y el padre y el 50% restante en forma proporcional a los bienes poseídos por el hogar (heladera con freezer, computadora personal, etc.), a la posesión de uno o más automóviles y a la condición de actividad de los padres.

**Gráfico 7**

**Distribución porcentual de los estudiantes entrevistados por Nivel socio económico**



Los alumnos de la muestra se distribuyen en cuatro grupos de igual peso relativo si se agregan los pertenecientes al nivel socio económico muy bajo o marginal con

los de nivel bajo.

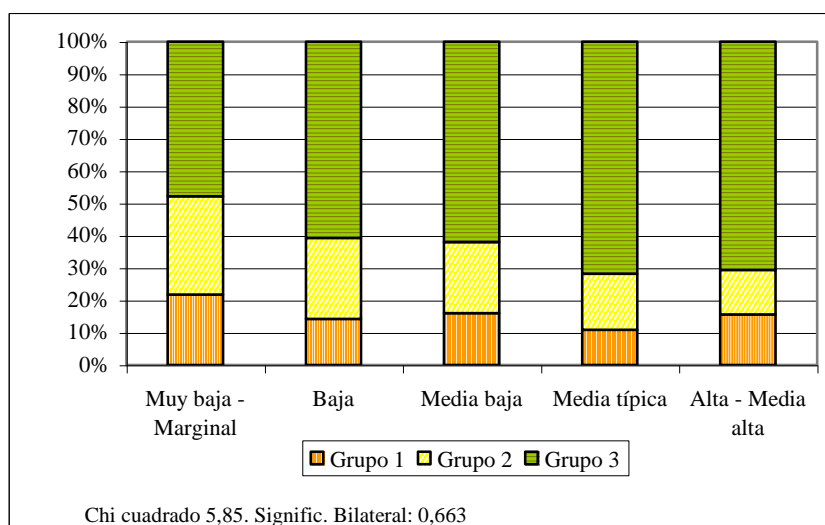
El gráfico 8 permite observar que la presencia relativa de estudiantes del primero y del segundo grupo es mayor entre los de nivel socio económico muy bajo; en cambio el 70% de los estudiantes de nivel medio típico y medio alto pertenecen al grupo 3. No obstante, las diferencias por nivel socio económico no son estadísticamente significativas ( $P=0,663$ , bilateral chi-cuadrado).

Este hallazgo obliga a repensar una vez más el postulado marxista acerca de que es el ser social el que determina la conciencia. El problema una vez más consiste en reducir el ser social a las condiciones materiales de vida. Los imaginarios y las representaciones sociales no encuentran un límite justo en función de los atributos combinados de un índice como el de nivel socio económico ya que el impacto de los imaginarios sociales sobre las mentalidades depende ampliamente de su difusión, de los circuitos y de los medios de que dispone, es decir del entramado cultural del que participa un determinado grupo social. Como lo plantea Baczko "...todo poder apunta a tener un papel privilegiado en la emisión de los discursos que conducen a los imaginarios sociales, del mismo modo que busca conservar cierto control sobre los circuitos de difusión. Las modalidades de emisión y de control eficaces cambian, entre otras cosas en función de la evolución del armazón tecnológico y cultural que asegura la circulación de las informaciones y de las imágenes." (Baczko, 2005) Los consumos culturales comunes al grupo etéreo y de género resultan mucho más relevantes para

dar cuenta de los factores asociados con la tipología de la conciencia histórica que el nivel socio – económico. Esta tesis resulta concordante con la sostenida por Nun en un estudio exploratorio inédito sobre los significados del peronismo. (Nun, 1984)

**Gráfico 8**

**Distribución porcentual de los estudiantes entrevistados por grupo de la tipología según nivel socio económico**



En síntesis la edad y el año que cursa, la escuela a la que concurre, la trayectoria escolar y el sexo son los factores más asociados a la tipología de la conciencia histórica. Estos factores remiten en forma indirecta a una red de consumos culturales comunes. En cambio, las diferencias por nivel socio económico no resultan estadísticamente significativas.

## **Capítulo 8. El posicionamiento frente a las memorias sociales emblemáticas**

La tercera parte del cuestionario<sup>54</sup> les proponía a los estudiantes la lectura de las cuatro versiones del pasado reciente que tuvieron más circulación en la sociedad argentina desde la última dictadura militar a la actualidad.

La construcción de esos relatos se realizó a partir de la síntesis y de la simplificación de las principales tesis que dieron consistencia y unidad a diversas representaciones sociales del pasado y que circularon a partir de los más variados vehículos: artículos y entrevistas en la prensa escrita y en revistas, volantes, consignas sostenidas por organismos de derechos humanos o por partidos políticos, películas, documentales, libros, etc.

Estas versiones del pasado fueron presentadas a los estudiantes en párrafos breves (de 134 palabras en promedio) y se les solicitó que a partir de una lectura detenida de los mismos manifestaran su nivel de acuerdo. Luego se pedía una justificación del posicionamiento respecto a cada una de ellas y finalmente, se formulaban dos preguntas: una referida a las causas de los hechos a los que se referían las narrativas vale decir a las causas de la violencia política y otra referida a cómo había sido posible que ocurriera.

En este capítulo se presentan las respuestas a estas preguntas y sus correspondencias en función de la tipología.

Las cuatro versiones del pasado presentadas a los estudiantes estaban estructuradas en torno a los ejes comunes que las atraviesan: la noción del nosotros y de los otros lo que define el carácter del conflicto, la identificación del momento de inicio de la violencia política y la concepción del Estado y de la democracia.

Los relatos propuestos fueron los siguientes.

### NARRATIVA 1:

La República Argentina, a fines de la década del 60, sufría la agresión del terrorismo que, mediante el empleo de la violencia, intentaba hacer efectivo un proyecto político –apoyado por el bloque de países *comunistas*- destinado a subvertir los valores morales y éticos de la nación. En 1975, como último recurso para preservar los valores en peligro, el gobierno constitucional impuso el estado de sitio y ordenó el empleo de las

---

<sup>54</sup> En el Anexo aparece una versión completa del cuestionario empleado con los estudiantes.

Fuerzas Armadas para *aniquilar* a los *elementos subversivos* en todo el territorio nacional. El 24 de marzo de 1976, las fuerzas armadas asumieron el gobierno con el beneplácito de la opinión pública y obtuvieron la victoria en la *guerra sucia*. Los errores cometidos en la represión de la delincuencia subversiva deben quedar sujetos a juicio de Dios.

#### NARRATIVA 2:

El 24 de marzo de 1976, las Fuerzas Armadas derrocaron a la presidenta constitucional María Estela Martínez de Perón y asumieron el gobierno del país. Fue el sexto golpe de Estado que sufrió la Argentina desde 1930. A diferencia de lo ocurrido con los gobiernos de facto anteriores, la última dictadura militar instauró el *Terrorismo de Estado*: un sistema nacional de represión planificado y sistemático que implicó el *secuestro*, la *tortura*, la *desaparición* y el *exilio* de miles de personas. Los derechos civiles, la actividad y las organizaciones políticas estaban suprimidas. Fueron principalmente los familiares de las víctimas agrupados en distintos *Organismos de Derechos Humanos* los que intentaron franquear la barrera del silencio reclamando primero la *Aparición con vida* de los detenidos – desaparecidos y luego *Juicio y Castigo a todos los culpables*, como único medio para lograr que *Nunca Más* ocurran en nuestro país *delitos de lesa humanidad*.

#### NARRATIVA 3:

Durante la década del 70, la Argentina fue convulsionada por un terror que provenía tanto desde la *extrema derecha* como de la *extrema izquierda*. Las Fuerzas Armadas respondieron a los delitos de los terroristas insurgentes con un terrorismo ejercido desde el Estado. Guerrilleros y represores se convirtieron en *dos demonios* en pugna. La sociedad argentina, harta del caos y la violencia, permaneció ajena y pasiva frente a un conflicto dirimido entre aparatos armados que no llegó a convertirse en una guerra por la enorme desigualdad de fuerzas entre los bandos en conflicto. El rechazo social frente a los crímenes de la dictadura se restringía a los cometidos contra personas inocentes, es decir, no comprometidas con las acciones armadas o con cualquier tipo de militancia.

#### NARRATIVA 4:

Hacia 1970, las luchas populares habían alcanzado un nivel suficiente como para que se intentara una apuesta por el poder mediante una *Guerra Revolucionaria* o de *Liberación Nacional*. Para los jóvenes de esa época la palabra *democracia* estaba ligada a los conceptos de *proscripción*, *minoría* y hasta de *fraude*. Luchaban, en cambio, por la *justicia social* entendida como el reparto equitativo de la riqueza y la organización de la solidaridad social por un *gobierno popular*. El golpe del 76 destruyó otro proyecto de país aniquilando a aquellos militantes que cuestionaban el sistema socioeconómico e instaurando un modelo de valorización financiera del capital y de transferencia de recursos al exterior. La cacería humana que llevaron a cabo los militares para imponer este modelo permite caracterizar lo ocurrido en el país a partir del golpe de 1976 como *genocidio*.

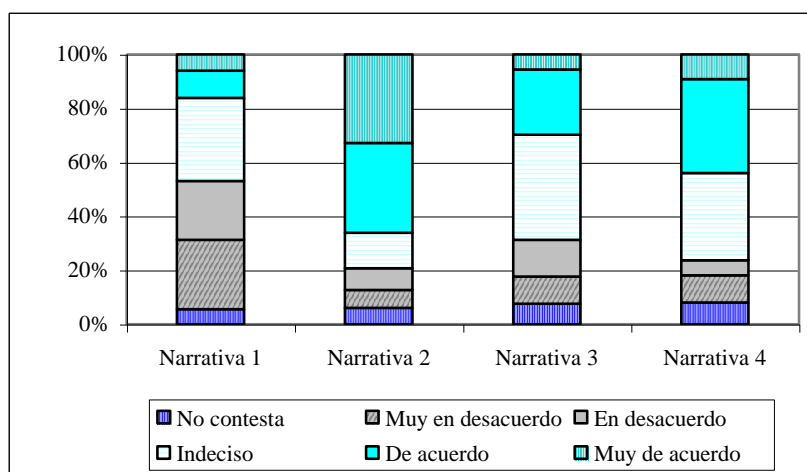
Las respuestas a la parte 3 del cuestionario dan cuenta de las dificultades inherentes a la comprensión lectora en un ejercicio de las características del propuesto.

En la pregunta sobre el posicionamiento el porcentaje de estudiantes que respondieron “Indeciso” en alguna de las narrativas osciló entre el 13% y 39% a lo que hay que sumarle el grupo de estudiantes que no respondió la pregunta que varió entre el 6% y el 8%.

El gráfico 9 presenta la distribución de los estudiantes en función del nivel de acuerdo expresado respecto a cada una de las narrativas.

**Gráfico 9**

**Nivel de acuerdo de los estudiantes con los relatos seleccionados**



El gráfico 9 muestra que la narrativa en clave militar es la que concentra el mayor nivel de desaprobación. Casi la mitad de los estudiantes entrevistados está en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta visión de los hechos mientras que sólo el 16% la aprueba. Los que no responden y los indecisos alcanzan al 36% del total.

En contraposición a lo que ocurre con la narrativa de los militares, la versión coincidente con la perspectiva de los organismos de derechos humanos es la que goza del mayor nivel de aprobación. Dos terceras partes de los estudiantes están de acuerdo o muy de acuerdo con los postulados de este relato mientras que sólo un 14% rechaza esta versión. A su vez, la narrativa 2 es la que produce menor nivel de indeterminación ya que entre los indecisos y los que no responden alcanzan al 19%.

Que la narrativa 2 sea la que concentre el mayor nivel de aprobación resulta consistente con lo que hemos señalado anteriormente en cuanto a las características de los relatos elaborados por los propios estudiantes. En esta versión del pasado se localiza el inicio del conflicto el día del golpe de Estado y se sostiene el esquema maniqueo de la sociedad buena víctima del terrorismo de Estado ejercido por los militares. Además se borran las identidades políticas de las víctimas a las que se las califica con el nombre de “personas”. En este relato el demonio es sólo uno: los militares, únicos culpables de haber reprimido a la población civil y por lo que merecen ser



juzgados y castigos penalmente. Este es el imaginario social al que los estudiantes se sienten más próximos.

La narrativa que circuló durante los gobiernos constitucionales post – dictatoriales de Alfonsín y Menem que iguala en el ejercicio del terror a la guerrilla y a las Fuerzas Armadas y que pone al margen del conflicto a la sociedad civil es la que genera el más alto grado de indeterminación entre los estudiantes. Entre los indecisos y los que no responden alcanzan al 46% del total. Esta versión del pasado cuenta con el consenso del 30% y con la desaprobación del 24% de los estudiantes.

Es probable que lo que genere ese importante nivel de indeterminación se vincule a que esta versión del pasado distingue entre las víctimas a las culpables (las que “algo habrán hecho”) de las inocentes. Esta distinción la encontramos entre algunos de los estudiantes, aunque la tendencia mayoritaria es a considerar inocentes a la totalidad de las víctimas.

La narrativa de los militantes del campo popular le sigue a la de los Organismos de derechos humanos en nivel de aprobación aunque éste es sensiblemente menor. El 44% de los estudiantes está de acuerdo o muy de acuerdo con esta versión del pasado que se concentra en exponer los principios de un cambio radical de sistema que ponía a la justicia social –la igualdad- por encima de la democracia –las libertades individuales-. A su vez, esta narrativa es la que le sigue a la narrativa 3 en cuanto al nivel de indeterminación: el porcentaje de estudiantes que está “indeciso” o “no responde” alcanza en esta narrativa al 40% del total.

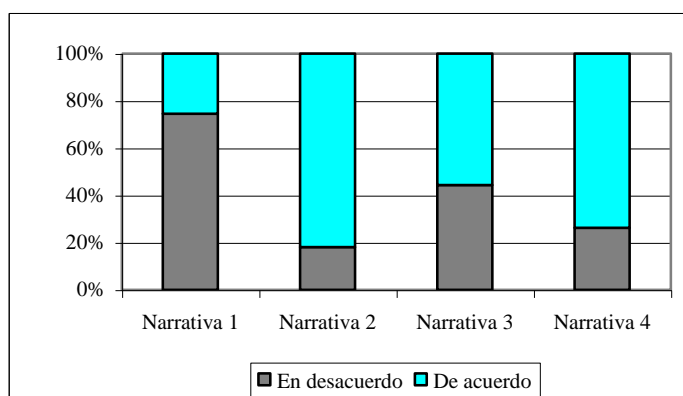
Es muy probable que la indeterminación en este caso esté estrechamente asociada tanto a las dificultades y a la falta de entrenamiento en leer sutilezas como a la tensión entre justicia social y democracia que aparece en las memorias sociales de los militantes. Como lo plantea Nun, capitalismo y democracia no son sistemas complementarios. Puede haber capitalismo sin democracia, pero hasta ahora no ha habido democracia sin capitalismo. Para que el capitalismo se articule con un régimen democrático requiere de un compromiso. Desde la perspectiva de Nun, una de las peculiaridades del caso argentino en el concierto latinoamericano es que “la protección social creció en ausencia parcial o total de democracia

representativa y tendió a descender cuando se reafirmaba esta última. (Nun, 2000)

El gráfico 10 presenta una mirada dicotómica de los datos aquí analizados. Con el objeto de hacer más evidente el posicionamiento de los estudiantes con las narrativas emblemáticas del pasado reciente se distribuyeron proporcionalmente los casos indecisos y los que no responden la pregunta.

**Gráfico 10**

**Acuerdo - desacuerdo con las narrativas emblemáticas**



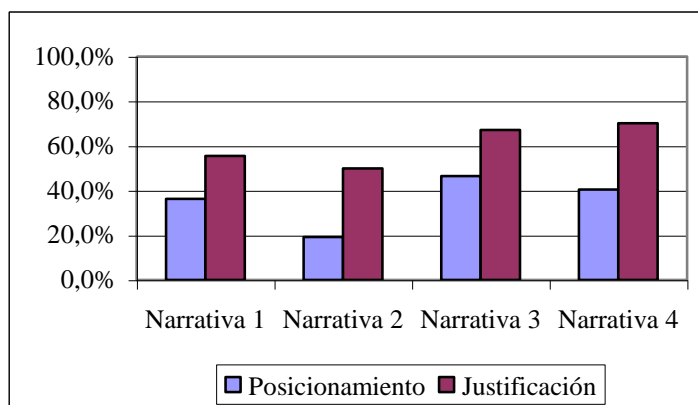
Como se mencionó anteriormente, la narrativa en clave militar es la que suscita el mayor desencuentro con la lectura que los estudiantes hacen

del pasado reciente, mientras que la narrativa de los organismos de derechos humanos seguida de la de los militantes son las que gozan de los mayores niveles de consenso. La teoría de los dos demonios genera una polarización entre los que la aprueban y los que la rechazan.

El porcentaje de no respuesta fue aun más alto en las preguntas abiertas que pedían una justificación del nivel de acuerdo expresado por los estudiantes respecto a cada una de las narrativas.

**Gráfico 11**

**Porcentaje de no respuesta en el nivel de acuerdo y en la justificación por narrativa**



Como se observa en el gráfico 11, aproximadamente la mitad de los estudiantes pudo justificar la

respuesta al nivel de acuerdo expresado en las narrativas 1 y 2 que son aquellas en las que además se habían registrado los mayores niveles de respuestas válidas (de acuerdo o en desacuerdo). En cambio, el porcentaje de estudiantes que justifican su posicionamiento en las narrativas 3 y 4 desciende al 30% del total.

A la dificultad de la lectura comprensiva de un texto breve, la pregunta por la justificación del nivel de acuerdo agregaba un nuevo problema: el de la capacidad de argumentar lo que supone haber comprendido el sentido de cada relato.

En general, las justificaciones propuestas por los estudiantes son de dos tipos. Unas apelan al criterio de proximidad del relato a la verdad o, lo que es lo mismo, a lo que ellos conocen de lo que ocurrió. Así el acuerdo con cualquiera de los relatos puede justificarse diciendo que “se aproxima a la verdad” o que “coincide con lo que yo pienso”. Las otras, en cambio, toman exclusivamente un aspecto del relato que queda escindido de la lógica de sentido de la narración y en función de ese aspecto justifican su posición. Es como si de la totalidad constituida por un conjunto de elementos y conceptos interrelacionados sólo fuera observable alguno o alguno de los elementos constitutivos, pero en forma aislada.

Esta concentración en una única dimensión que a veces se traduce en la fijación en un único concepto o palabra hace que el mismo argumento pueda ser empleado para justificar el acuerdo o el desacuerdo con la misma narrativa.

El principal argumento para justificar el desacuerdo con la narrativa 1 se vincula a la última frase de esa narración: “Los errores cometidos por las Fuerzas Armadas en la represión de la delincuencia subversiva deben quedar sujetos a juicio de Dios”. La mayor concentración de respuestas válidas (41%) entre quienes no acuerdan con este relato coincide en que no es Dios quien debe juzgar a los militares sino la justicia humana.

“Estoy en desacuerdo porque en la última oración dice ser juzgado por dios, para mí los tendría que juzgar la justicia.” (Alumno, 2do año, Escuela grande de Flores)

En segundo lugar (21%), los estudiantes argumentan su desacuerdo por su rechazo a la violencia y al terrorismo soslayando el énfasis de la

narrativa 1 en el momento de inicio de la violencia, los protagonistas y los fines.

“No me parece que haya que usar la violencia con fines políticos” (Alumna, 2do año, Escuela pequeña de Flores)

“No tendrían que emplear la violencia para llevar a cabo un plan de gobierno. Es dictador.” (Alumno, 4to año, Escuela pequeña de Flores)

Un tercer argumento que aparece con cierta frecuencia (15%) para justificar el rechazo a esta versión militar del pasado reciente remite a la actuación en defensa de los valores morales y éticos de la nación. Los estudiantes sostienen que no fueron esos los valores que movieron a los militares a la toma de poder y que actuaron sectorialmente en su propio beneficio.

“El golpe de Estado no se produjo para preservar ningún tipo de valores, sino por el contrario.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

“Los militares no actuaron en defensa de la comunidad nacional sino que abusaron del poder en su propio beneficio.” (Alumna, 2do año, Escuela pequeña de Flores)

Finalmente, una parte de quienes rechazan esta narrativa (14%) argumentan diciendo que no responde a la verdad de lo que sucedió.

“No fue así, los militares tomaron el poder por la fuerza.” (Alumno, 2do año, Escuela de Villa Devoto)

El argumento que emplean con más frecuencia (37% de las respuestas válidas) los estudiantes que acuerdan con la narrativa militar para justificar su posición es que este relato es verdadero.

“Estoy de acuerdo porque pasó eso.” (Alumno, 2do año, Escuela de Barracas – La Boca)

En segundo lugar (19%), se acepta que Dios es el único que puede juzgar lo ocurrido durante la última dictadura militar.

“Porque en este mundo nadie es Dios para castigar. Sólo en manos de él es justicia.” (Alumna, 2do año, Escuela de Barracas – La Boca)

Las justificaciones más frecuentes a la narrativa de los organismos de derechos humanos son tres. La primera (36% de las respuestas válidas) es que lo que se dice en ese relato es verdadero.

“Estoy de acuerdo porque todo a lo que se refiere me suena familiar y ocurrió en verdad.” (Alumno, 2do año, Escuela de Barracas – La Boca)

El segundo (31%), valora el agrupamiento de los familiares de los desaparecidos en torno a un reclamo justo y se adscribe al *Nunca Más*.

“Estoy muy de acuerdo porque nunca más se puede repetir lo ocurrido en el ‘76”  
(Alumna, 5to año, Escuela grande de Flores)

“Me parece muy bien que reclamen lo que es justo y no la venganza.” (Alumna,  
2do año, Escuela pequeña de Flores)

El tercero -muy vinculado al anterior- (26%), es la adscripción a la consigna *Juicio y castigo a los culpables*.

“Hay que enjuiciar y castigar a los responsables de aquellos actos.” (Alumna, 5to  
año, Escuela de Villa Devoto)

El reducido grupo de estudiantes que objeta la narrativa 2 lo hace en función de su oposición a la violencia (80% de los casos válidos) y de considerar al relato como alejado de la verdad histórica (20%). Ambos argumentos también eran empleados —en algunos casos por los mismos estudiantes- para justificar el desacuerdo con la narrativa militar lo que resulta ilustrativo de la autonomía del argumento respecto al sentido global de las narrativas en cuestión.

Como se mencionó anteriormente, la narrativa “oficial” de los gobiernos de Alfonsín y Menem es la que genera el mayor grado de incertidumbre al momento de adoptar una posición favorable o contraria y a la vez la que produce el mayor grado de polarización entre los estudiantes. El argumento más frecuente (37% de las respuestas válidas) a favor de esta narrativa es que la misma es verdadera. A este argumento le sigue (23%) uno que resulta novedoso respecto a los precedentes que consiste en afirmar que durante el período al que refiere el relato murió mucha gente inocente. La eficacia simbólica de este relato reside precisamente en que al poner en un primer plano la existencia de víctimas inocentes iguala en su culpabilidad y en su accionar a las Fuerzas Armadas y a la subversión como si el resto de las víctimas hubieran muerto en enfrentamientos. La práctica sistemática del secuestro – tortura – desaparición por parte de las Fuerzas Armadas ocupa en este relato un lugar subsidiario en particular si se lo compara con el primer plano que la represión tiene en la versión de los organismos.

“Estoy de acuerdo porque las Fuerzas Armadas mataban a gente inocente”  
(Alumna, 2do año, Escuela de Barracas – La Boca)

“Las personas que no tenían nada que ver con la militancia eran las más perjudicadas”. (Alumno, 4to año, Escuela pequeña de Flores)

El tercer argumento: el del rechazo a toda forma de violencia es común a las demás narrativas, pero en este relato se emplea para justificar la aprobación (13%) o el rechazo (35%)

Efectivamente, el argumento que concentra más adhesiones para justificar el desacuerdo con esta narrativa es el del rechazo a la violencia, al uso de la fuerza y a la guerra. A éste argumento le sigue (21% de las respuestas válidas) uno que también es novedoso al comparar con los precedentes y que consiste en negar que la “población haya permanecido ajena y pasiva frente al conflicto dirimido entre aparatos armados”.

“La gente no se mantuvo ajena frente a la situación del momento.” (Alumna, 2do año, Escuela grande de Flores)

“No creo que la sociedad se haya quedado inmune ante esa situación”. (Alumno, 2do año, Escuela de Villa Devoto)

También en el caso de la narrativa 4, de los militantes y sobrevivientes, el argumento más frecuente (41% de las respuestas válidas) de los estudiantes para justificar su acuerdo es que este relato es cierto. En segundo lugar (31%) se resalta la coincidencia con caracterizar como “genocidio” a lo que ocurre en el país a partir del golpe de Estado.

“El último golpe de Estado destruyó a nuestro país, fue una cacería humana, fue un genocidio.” (Alumna, 2do año, Escuela de Villa Devoto)

“Estoy de acuerdo porque utiliza el término ‘genocidio’ para referirse al gobierno militar.” (Alumna, 2do año, Escuela de Villa Devoto)

Un tercer tipo de justificación (14%) toma como elemento del conjunto la referencia a los jóvenes.

“Estoy de acuerdo porque la mayoría de los secuestrados eran jóvenes.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

“Estoy de acuerdo porque explica lo que pensaban muchos jóvenes.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

Al igual que lo que ocurre con las narrativas 2 y 3, el argumento que suscita mayor adhesión (57% de las respuestas válidas) para justificar el desacuerdo con la narrativa 4 es el rechazo generalizado a toda forma de violencia y la valoración de los que murieron innecesariamente (28%)

“No porque haya personas que piensen de otra manera deben ser asesinadas.” (Alumno, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

A la pregunta: “En tu opinión, ¿por qué se produjeron los hechos a que refieren estas narrativas?” respondieron el 62% de los estudiantes, vale decir que entre los que no contestaron la pregunta (30%) y los que respondieron que no sabían (8%) sumaron al 38% del total. Consistentemente con los relatos construidos por los adolescentes sobre los últimos treinta años de historia argentina, la gran mayoría de las respuestas válidas (63% de las respuestas válidas) sobre las causas del golpe de Estado del '76 y de la represión se concentran en la dimensión político institucional. Entre ellas, la que recibe más menciones (28%) es la descalificación de los políticos: corruptos, mediocres, ineptos, etc.

“Por culpa de la cabecera, que son los presidentes. Porque de ellos salen las órdenes y cada cosa.” (Alumna, 2do año, Escuela grande de Flores)

“Nuestro país siempre estuvo manejado por personas incompetentes” (Alumno, 4to año, Escuela pequeña de Flores)

Otro grupo (16%) se concentra en las características de los militares: la ambición y el abuso de poder y la locura.

“Se produjeron por la locura de un grupo de militares que se creían con el derecho de reprimir y dejar sin libertad tanto física como de expresión a un gran cantidad de personas.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

La visión generalizada que concentra las razones de la masacre en los atributos personales (locura, perversión) de quienes las implementaron es de la que da cuenta Hannah Arendt en su reporte sobre el juicio a Eichmann en Jerusalén. Arendt opone a esta explicación, la “normalidad” y el carácter común de los principales responsables políticos de la matanza y dice que se trataba de “buenos padres de familia” que por un salario estaban dispuestos a cualquier cosa<sup>55</sup>. (Arendt, 1994)

---

<sup>55</sup> "Heinrich Himmler no pertenece a aquellos intelectuales proveniente de ese oscuro terreno de nadie entre la existencia bohemia y la de una juventud sin un duro, sobre cuya importancia en la formación de la elite nazi tanto se viene insistiendo últimamente. Ni fue un bohemio como Goebbels, ni un psicópata sexual como Streicher ni un fanático pervertido como Hitler, ni un aventurero como Göring. Fué un burgués apacible, con todos los visos de respetabilidad, con todas las costumbres del padre de familia que no engaña a su mujer y quiere asegurar un honorable futuro a sus hijos. Y esa perfecta maquinaria de terror que se extendía a todo el país la montó concienzudamente sobre el supuesto de que la mayoría de los hombres ni son bohemios, ni fanáticos, ni aventureros ni psicópatas sexuales, ni sádicos, sino principalmente "jobholders" y buenos padres de familia. Creo que fue Péguy quien llamó al padre de familia "Le grand aventurier du vingtieme siecle". Murió demasiado pronto para ver en el padre de familia al gran criminal del siglo. Estábamos tan acostumbrados a admirar en el padre de familia, a veces con una sonrisita de condescendencia, ese cuidado afectuoso, esa grave

Entre quienes apuntan a la dimensión político institucional al momento de explicar causalmente el golpe de Estado, hay un grupo de estudiantes (12%) que en lugar de concentrarse en los atributos personales de los principales mandatarios hace referencia a la debilidad institucional. Sin embargo, esto no significa que este grupo de estudiantes tenga una visión menos presidencialista del poder que el resto. Por el contrario, la referencia a la debilidad institucional en general es pensada desde el poder Ejecutivo ya que los demás poderes del Estado no son percibidos ni considerados revelantes para la vida republicana.

“Por una debilidad democrática.” (Alumna, 5to año, Escuela grande de Flores)

“Porque el gobierno no respetaba bien las leyes, entonces llega un momento en que todo explota y suben los milicos.” (Alumna, 2do año, Escuela de Villa Devoto)

“Porque el presidente era débil.” (Alumna, 2do año, Escuela de Barracas – La Boca)

“La mala gobernación de María Estela Martínez de Perón. Creo que no podía gobernar una nación.” (Alumno, 2do año, Escuela de Barracas – La Boca)

El resto de los estudiantes que apuntan a la dimensión política institucional identifican a la guerrilla o el terrorismo (5%) como causantes del golpe o a la guerrilla y a los militares en forma conjunta (3%).

“Por el terrorismo.” (Alumna, 2do año, Escuela de Barracas – La Boca)

“Por la revolución social de los guerrilleros.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

“Porque quisieron llegar al gobierno de forma agresiva con armas y sin democracia. Cometieron muchos delitos y provocaron el levantamiento militar para controlar de nuevo a la sociedad, aunque sabemos que no era bueno que terminara así.” (Alumna, 5to año, Escuela grande de Flores)

Un segundo grupo de respuestas (10%) apunta al comportamiento de la sociedad civil y allí confluyen dos versiones. Ambas agregan matices que no estaban presentes en los relatos elaborados por los propios estudiantes antes de leer las narrativas emblemáticas. La primera consiste en afirmar

---

concentración sobre el bien de su familia, su solemne resolución de dedicar su vida a su mujer y a sus hijos, que apenas nos dimos cuenta de cómo ese padre de familia, a quien nada preocupaba tanto como la seguridad, se iba transformando contra su voluntad, bajo la presión de las caóticas condiciones económicas de nuestro tiempo, en un aventurero que a pesar de todas sus preocupaciones nunca podía estar seguro de lo que iba a pasar al día siguiente. Su ductilidad quedó de manifiesto en los alineamientos que se produjeron a principios del régimen. Quedó claro que por la pensión, por el seguro de vida, por la seguridad de su mujer y de sus hijos estaba totalmente dispuesto a sacrificar su conciencia, su honor y su dignidad humana.” (Arendt, 1964)



que la gente no contaba con la formación o los recursos psíquicos necesarios como para defenderse.

“Por la ignorancia” (Alumno, 2do año, Escuela de Villa Devoto)

“Porque no dieron la educación necesaria y no supo el pueblo cómo defenderse” (Alumna, 4to año, Escuela pequeña de Flores)

La otra, en cambio, apunta al apoyo social que, al menos inicialmente, tuvieron los militares.

“Los militares llegan, en mi opinión, por la inseguridad que se vivía en esa época y porque la mayoría de la gente estaba de acuerdo. Lo que hicieron los militares es un tema aparte.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

Un tercer grupo de estudiantes (8%) apunta a la envergadura de los conflictos ideológicos que dividían al país.

“Se produjo esto porque la gente no se ponía de acuerdo con el sistema político...” (Alumno, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

“Porque en ese momento en Argentina no había unidad nacional.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

Otras respuestas, aunque menos frecuentes, se vinculan a una visión teleológica del mundo y de la historia muy distante del pensamiento de las Ciencias Sociales.

“Porque tenía que pasar” (Alumna, 2do año, Escuela de Villa Devoto)

“Porque se destinó así y ya pasó.” (Alumno, 2do año, Escuela de Villa Devoto)

“Toda sociedad necesita un cambio.” (Alumno, 2do año, Escuela pequeña de Flores)

Finalmente, otras explicaciones causales que también tienen bajo peso relativo apuntan a la crisis social y económica que vivía el país y a las injusticias sociales o la inequidad en la distribución del ingreso.

La pregunta “¿Cómo fue posible que ocurrieran los hechos a los que refieren esta narrativa? la respondieron sólo la mitad de los estudiantes. Si bien esta pregunta remite a un problema diferente al de las causas ya que apunta a aquellos aspectos de la vida social que posibilitaron que una matanza como la ejecutada durante la última dictadura militar se pudiera llevar adelante, los estudiantes no son sensibles a la diferencia entre ambas preguntas de ahí que las respuestas sean bastante similares.

La pregunta por el *cómo* es la resultante del desplazamiento de perspectiva sobre el Holocausto que logran instalar tanto las investigaciones

sociales más importantes sobre el tema como la literatura concentracionaria. (Arendt, 1994; Bauman, 1997; – Milgran, 1980; Levi, 1995 y 2000; Bettelheim, 1973) Las implicancias epistemológicas de la pregunta son múltiples ya que se ubica en un plano claramente distinto al judicial. Mientras que el juez se interesa por el establecimiento de los hechos, por las acciones individuales y por la intencionalidad de los partícipes en un hecho delictivo, los intereses de las ciencias sociales y de la historia se concentran en la comprensión de un proceso social. Comprender es distinto de juzgar, y es también distinto de justificar. (Ginzburg, 1993)

Nuevamente, la mayoría de las respuestas (62% de las válidas) de los estudiantes apuntan a la dimensión político institucional con los mismos matices que en el caso de las causas: los atributos negativos de los políticos y en particular de los presidentes, el ejercicio abusivo del poder que hicieron los militares, la debilidad político institucional y la falta de organización del país, el accionar de los grupos revolucionarios o guerrilleros o de éstos y luego de los militares.

Sin embargo, en la pregunta por el *cómo* se agregan ingredientes nuevos que no habían aparecido en la pregunta por las razones y que se vincula con la percepción del comportamiento de la sociedad civil durante la dictadura militar. Para este grupo de estudiantes la pregunta por las condiciones de posibilidad de la matanza hace entrar en crisis la visión de la sociedad como homogénea y ubicada siempre del lado del bien y posibilita en forma embrionaria comenzar a ver el mal en el lado propio.

“Fue posible porque el pueblo reaccionó débilmente, pasivamente frente a estos hechos.” (Alumna, 2do año, Escuela pequeña de Flores)

“Fue posible porque la gente permitió el golpe de Estado cuando en realidad no lo tuvieron que haber permitido.” (Alumna, 2do año, Escuela de Barracas – La Boca)

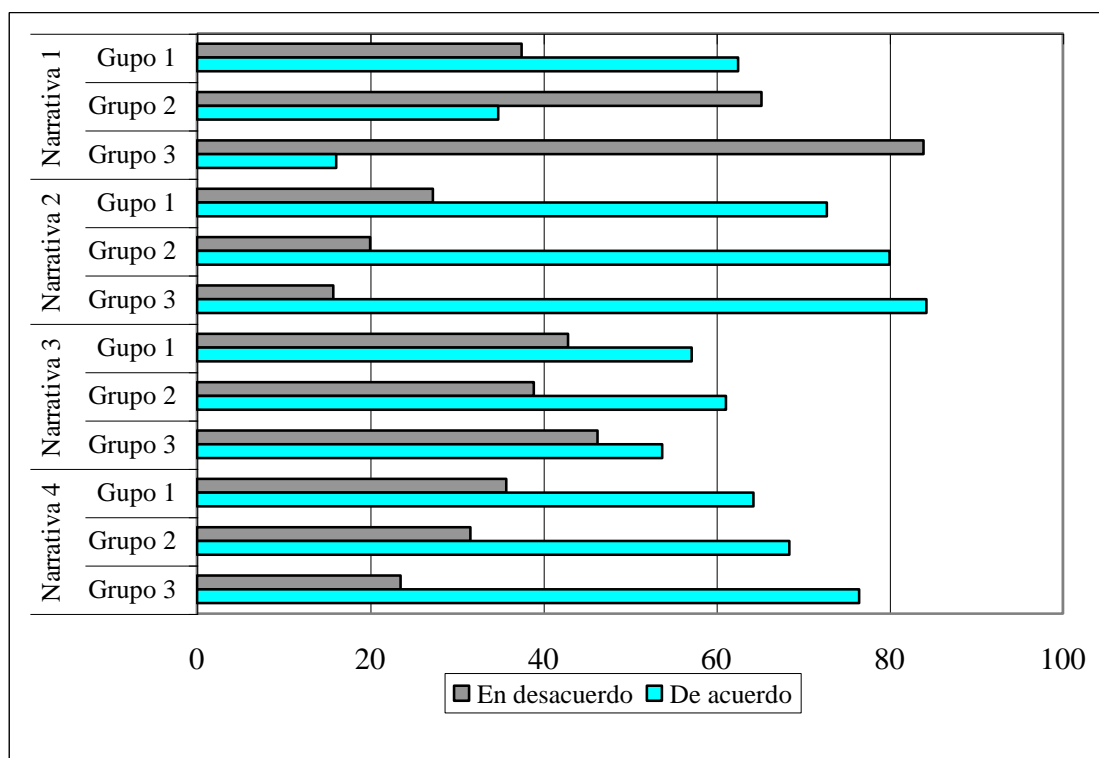
“Creo que porque a nadie le importó y porque no querían meterse en problemas.” (Alumna, 2do año, Escuela grande de Flores)

“Por escepticismo, cansancio, ignorancia, falta de dignidad, despreocupación e individualismo.” (Alumna, 5to año, Escuela de Villa Devoto)

“Fue posible porque el pueblo argentino no se unió para detenerlo.” (Alumno, 2do año, Escuela grande de Flores)

Interesa aquí presentar las relaciones que pueden establecerse entre la tipología y el posicionamiento respecto a las narrativas emblemáticas. ¿Qué lectura hicieron los estudiantes de cada grupo de las memorias colectivas de mayor circulación? ¿De cuáles de ellas se sienten más próximos y de cuáles más distantes en función de su propia versión del pasado reciente?<sup>56</sup>

**Gráfico 12**  
**Acuerdo – desacuerdo con las narrativas emblemáticas en función de la tipología**



El gráfico 12 muestra que sólo el posicionamiento respecto a la narrativa militar es diferente en función del grupo en la tipología. Efectivamente, mientras casi dos terceras partes de los estudiantes del grupo 1 acuerdan con el imaginario militar, éste porcentaje se reduce a la tercera parte entre los estudiantes del grupo 2 y al 16% entre los del grupo crítico. Se trata de la única asociación estadísticamente significativa entre posicionamiento y grupo en la tipología.

<sup>56</sup> Para este análisis se tomaron en cuenta únicamente los casos que respondieron por el acuerdo (Muy de acuerdo – De acuerdo) o el desacuerdo (Muy en desacuerdo o en desacuerdo) en cada una de las narrativas y quedarán excluidos las respuesta ‘Indeciso’ o los que no contestaron la pregunta.

Tanto la narrativa de los organismos de derechos humanos como la de los militantes recibe mayor nivel de adhesión a medida que se pasa de un grupo al siguiente, pero a diferencia de la inversión de tendencias observada respecto a la narrativa 1, la mayoría de los estudiantes de los tres grupos están de acuerdo con estas dos narrativas. Esta observación permite inferir que los estudiantes del grupo 1 (No hay pasado) son los que presentan respuestas de menor consistencia interna ya que difícilmente se pueda acordar simultáneamente con la narrativa militar y con las narrativas de los organismos y de los militantes.

La polémica narrativa de los gobiernos de Alfonsín y Menem, la denominada “teoría de los dos demonios”, cuenta con mayor consenso (61%) entre los estudiantes del grupo 2 (listado cronológico) que entre los del 1 (57%) y el menor nivel de aprobación se registra entre los estudiantes del grupo 3 (54%). Sin embargo, es importante insistir que estas diferencias no son estadísticamente significativas.

## **Capítulo 9. Las dimensiones de la conciencia histórica**

Lo que caracteriza a la conciencia histórica es la compleja relación entre la interpretación del pasado, la percepción del presente y las expectativas respecto al futuro. Pese a que el sistema educativo es central en la distribución del conocimiento histórico, una diversidad de fuentes contribuyen a su conformación: la transmisión familiar, los medios de comunicación, las novelas y las películas históricas, la relación con los pares, etc. La relevancia de la investigación empírica de la conciencia histórica reside en que ésta es una parte central de nuestra identidad individual y colectiva que incide en nuestros valores e influencia nuestras actitudes. (Angvik & Borries, 1997)

En este capítulo se presentan los resultados de la parte 2 del cuestionario. Esta parte del cuestionario tomó gran parte de la operacionalización del concepto *conciencia histórica* en tres dimensiones empleado en el estudio *Youth and History*. En dicho estudio se construyeron indicadores para tres dimensiones de análisis: las motivaciones históricas y la socialización histórico política, el conocimiento cronológico y de los conceptos histórico políticos y las actitudes y decisiones basadas en experiencias históricas.

Además de presentar las tendencias de los estudiantes de las escuelas medias porteñas en estas tres dimensiones nos detendremos en las asociaciones de estas tendencias con la tipología construida en base a las narrativas espontáneas de los alumnos sobre el pasado reciente de Argentina.

### **9.1. Consideraciones técnico – metodológicas**

Para presentar en forma sintética esta información se ha seleccionado una modalidad que consiste en mostrar mediante un gráfico de barras la distribución porcentual de los ítems que componían cada pregunta del cuestionario ordenando los ítems de mayor a menor nivel de acuerdo.

Los ítems conceptual o semánticamente similares fueron combinados mediante análisis factoriales. En cada factor los promedios ponderados de

los ítems incluidos fueron optimizadas estadísticamente de manera de aislar los factores independientes entre sí (componentes principales).

En todos los casos se presentará una conceptualización del sentido de estos agrupamientos estadísticos los cuales se pondrán en correspondencia con la tipología. A la vez se señalará cuáles promedios de los ítems considerados en forma independiente presentan diferencias significativas entre los tres grupos de la tipología.

La correspondencia entre los factores y la tipología se presentará en forma gráfica mediante barras que señalan el promedio que cada grupo de la tipología asume en el promedio de las ítems que cada uno de los factores sintetiza por su semejanza semántica. Este procedimiento permite, por un lado, ver las correlaciones de los ítems semánticamente similares en la totalidad de la muestra y, por otro, la manera en que éstas correlaciones se asocian con la tipología. En cierto modo, las asociaciones de los factores con la tipología es una validación recíproca de ambas construcciones: el agrupamiento mediante un análisis cualitativo de datos textuales y el agrupamiento mediante procesamientos cuantitativos de escalas de opinión.

## **9.2. Motivación histórica y socialización histórico política**

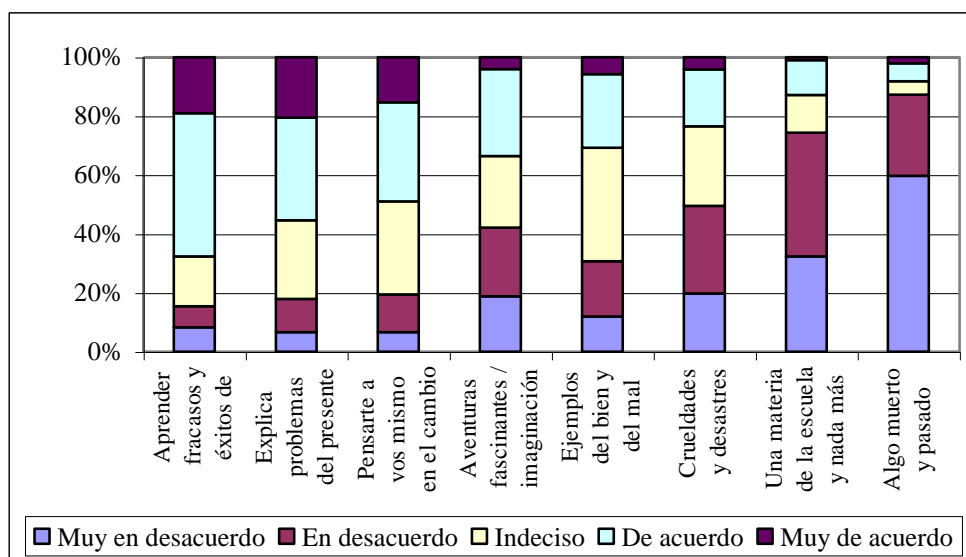
La motivación puede ser entendida como un medio necesario para adquirir nuevos conocimientos así como una meta de la educación misma. ¿En qué medida los estudiantes encuentran sentido en el estudio de la historia? ¿Qué percepciones tienen de la utilidad de ese conocimiento? Respecto a la socialización histórico política interesa conocer cuáles son las fuentes de información que les resultan confiables a los estudiantes y a la vez conocer las características de las modalidades de enseñanza de la historia y de las ciencias sociales por las que transitan. A su vez, la calidad del docente es fundamental en el interés que los estudiantes puedan tener por cualquier disciplina ¿Cómo evalúan los estudiantes la calidad de los docentes de historia o de ciencias sociales? ¿Qué imagen les devuelve la escuela de sus logros en el aprendizaje de esta asignatura?

El análisis de las respuestas del significado que tiene para los estudiantes la historia muestra que más de dos terceras partes de los estudiantes porteños consideran que la historia es relevante porque permite comparar situaciones, genera “la posibilidad de aprender de los fracasos y éxitos de los otros”. A su vez, la mayoría (55%) acuerda con que “la historia muestra el trasfondo de la vida actual y explica los problemas del presente”. En cambio, el nivel de acuerdo se reduce al 50% cuando se propone el postulado: “una manera de pensarte a vos mismo como parte del cambio histórico” en el que el involucramiento personal no está escindido del interés por lo social. (Ver gráfico 13)

Por el contrario, los mayores niveles de desacuerdo se registran en los ítems que descalifican la utilidad del conocimiento histórico. La mitad de los estudiantes está en desacuerdo con que el conocimiento histórico no es más que “una acumulación de crueldades y desastres”, tres cuartas partes rechaza el ítem que postula que es “una de las materias de la escuela y nada más que eso” y el 87% del total está en desacuerdo con la proposición “Algo muerto y pasado que no tiene nada que ver con la vida actual”.

**Gráfico 13**

**¿Qué significa para vos la historia? Niveles de acuerdo**



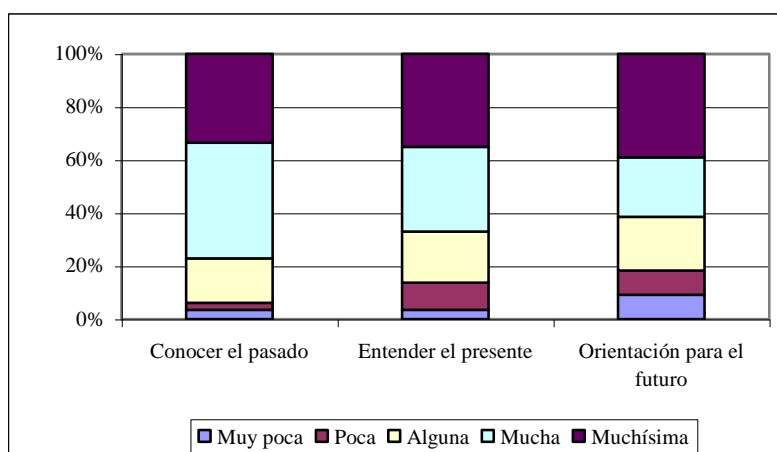
La tendencia es también a rechazar una concepción de la historia como “una fuente de aventuras fascinantes que estimulan la imaginación”.

En cambio, el ítem que genera más incertidumbre es el que propone que la historia ofrece “un número de instructivos ejemplos de los que está bien y lo que está mal”. Este último ítem pone en tensión la comprensión histórica con el juicio moral y a su vez hace jugar de un modo peculiar la evaluación del pasado en función de los parámetros normativos sociales y legales de la actualidad.

Los propósitos de estudiar historia deberían vincularse con los significados personales o con la relevancia que cada estudiante le asigna a la historia. Las respuestas a esta pregunta muestran que más de tres cuartas partes de los estudiantes consideran que la historia sirve para “conocer el pasado”. Sin embargo, el consenso es mayoritario también alrededor del ítem “entender el presente” (67%) y “orientación para el futuro” (61%).

**Gráfico 14**

**¿Qué importancia tienen para vos los siguientes propósitos de estudiar historia? Niveles de acuerdo**



El análisis de la varianza de un factor<sup>57</sup> muestra que tanto entre los ítems correspondientes a la relevancia de la historia que cuentan con el mayor nivel de consenso como aquellos que reciben el mayor nivel de desaprobación, los grupos de la tipología presentan diferencias de promedios estadísticamente significativas. El nivel de acuerdo del grupo 1 con el ítem “la posibilidad de aprender de los fracasos y éxitos de otros” es significativamente menor que el que se registra en el 2 y en el 3. También es menor el acuerdo del grupo 1 y del 2 respecto del 3 con la visión de la historia como explicativa del presente y como una manera de pensarse a uno

<sup>57</sup> ANOVA de un factor con pruebas de diferencias de medias post hoc.



mismo como parte del cambio histórico. En cambio, el nivel de acuerdo del grupo 1 con los ítems que descalifican la relevancia de la historia (“Una materia de la escuela...”, “Algo muerto y pasado...”) es significativamente mayor que el del grupo 3.

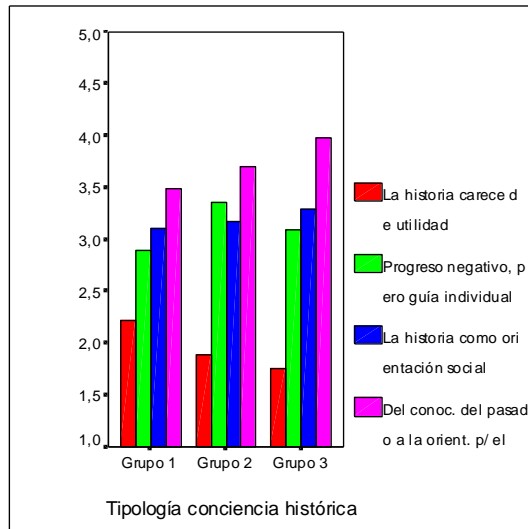
En los ítems relativos a la utilidad de la historia, el nivel de acuerdo del grupo 1 con “conocer el pasado” es significativamente menor que el del 3. En el mismo sentido, el acuerdo del grupo 2 respecto a que la historia orienta para el futuro es menor que en el tercer grupo.

El análisis factorial permitió reducir los ítems sobre la relevancia de la historia en tres componentes principales: una visión de la historia como algo carente de utilidad (“Una materia de la escuela y nada más...”, “Algo muerto y pasado...” en contraposición a “pensarse a sí mismo como parte del cambio histórico”), una visión de la historia que pondera los aspectos negativos sobre el progreso (“una acumulación de crueldades y desastres”) pero que valora la utilidad individual del conocimiento histórico (“posibilidad de aprender de los fracasos y éxitos de los otros”, “pensarse a uno mismo como parte del cambio”) y una visión que valora el conocimiento histórico por la orientación social que posibilita (“...ejemplos de lo que está bien y lo que está mal”, “...explica los problemas del presente”).

A su vez, la pregunta sobre los propósitos de la historia se redujo a una dimensión única cuyos valores bajos se asocian al conocimiento del pasado, mientras que los valores altos agregan el entendimiento del presente y la orientación para el futuro.

### Gráfico 15

#### Posición de los grupos de la tipología en las dimensiones sobre la relevancia y los propósitos de la historia



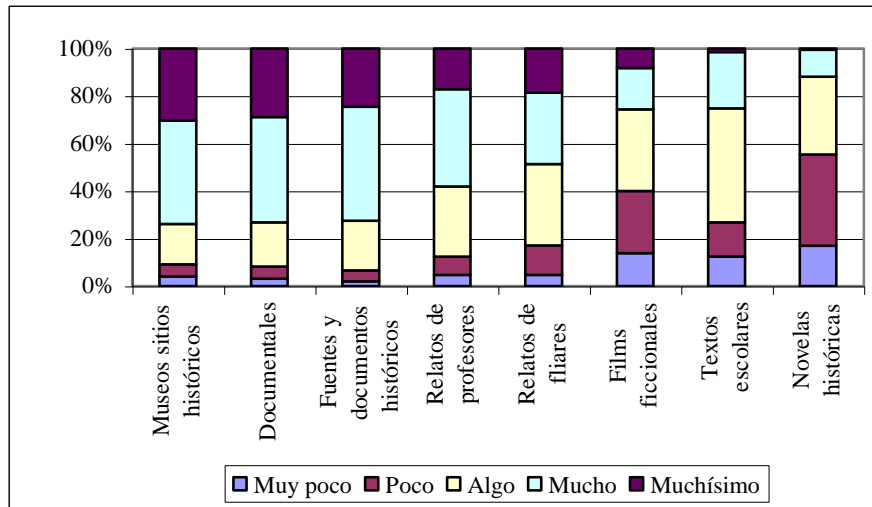
El gráfico 15 muestra que la consideración de la historia como algo carente de utilidad tiende a decrecer a medida que se pasa de un grupo al siguiente, mientras que la asociación de la historia como una orientación para el futuro tiende a aumentar desde el primero hacia el tercer grupo.

La pregunta sobre las presentaciones de la historia que les resultan más confiables a los alumnos puede brindar algún conocimiento adicional sobre la socialización histórica. ¿Se restringe a la escuela? ¿Qué otros lugares o medios son adecuados para la enseñanza y la transmisión de la historia?

Tres cuartas partes de los estudiantes respondieron que confiaban mucho o muchísimo en los “museos o sitios históricos”, en los “documentales” y en las “fuentes y documentos históricos”. Casi el 60% también otorga un crédito considerable al relato de los profesores y la mitad a los relatos de otros adultos como padres o abuelos. Los vehículos ficcionales: films y novelas son los que gozan de menos credibilidad. En cambio, los textos escolares se ubican en una posición indefinida: la mitad de los estudiantes creen “algo” en esta presentación, una cuarta parte descrea de ella y sólo una cuarta parte de los estudiantes confía en lo que dice el manual. (Ver gráfico 16)

**Gráfico 16**

**¿En qué presentaciones de la historia creés? Niveles de confianza**



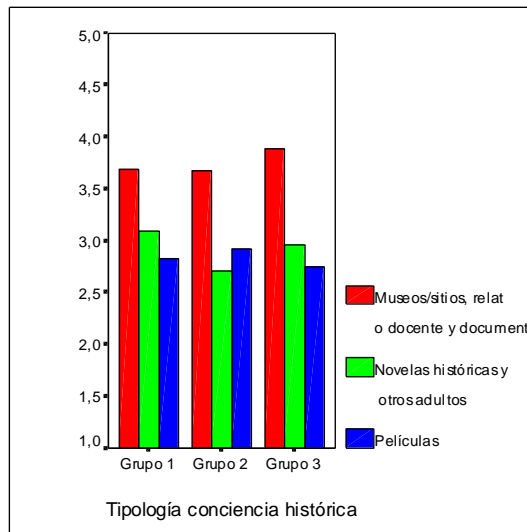
Sin duda, el hecho de que los textos escolares gocen de tan poca credibilidad entre los estudiantes habla de su percepción de la distancia entre la historia “enseñada” o la historia “oficial” plasmada en el manual y la “verdadera” historia cuyos vehículos son otros entre los que sí se encuentra la voz de los docentes.

Las diferencias significativas entre los grupos de la tipología se observan en dos de los vehículos que gozan de los mayores niveles de credibilidad. La confianza de los estudiantes del grupo 1 en las fuentes y documentos históricos es significativamente menor que la que expresan los del grupo 3 y lo mismo ocurre con los documentales entre el segundo y el tercer grupo. Ambos aspectos concuerdan con la aproximación más vivencial y la consecuente restricción de la temporalidad que presentan los dos primeros grupos.

Los factores construidos agrupan por un lado a los documentales, los documentos, los museos y sitios históricos y los relatos de los docentes, por otro a las novelas históricas y a los relatos de otros adultos y, por último, a los films que refieren al pasado.

**Gráfico 17**

**Posición de los grupos de la tipología en las dimensiones sobre la confianza en las presentaciones de la historia**



El nivel de confianza en las distintas presentaciones de la historia no varía entre los grupos de la tipología.

Un aspecto que podría incidir en la motivación de los estudiantes para el estudio de la historia es tanto la calidad del docente como las calificaciones obtenidas en las evaluaciones escolares. Sin embargo, las respuestas obtenidas fueron sumamente homogéneas: el 85% de los estudiantes entrevistados evaluó a su profesor de historia como bueno o muy bueno y tres cuartas partes consideró que sus calificaciones en la asignatura a lo largo del año habían sido buenas o muy buenas. Las calificaciones mostraron asociación con la tipología: los estudiantes del primer grupo obtienen notas “malas” o “muy malas” con mayor frecuencia que el resto, pero la evaluación de los docentes por parte de los estudiantes resultó independiente del grupo de pertenencia en la tipología.

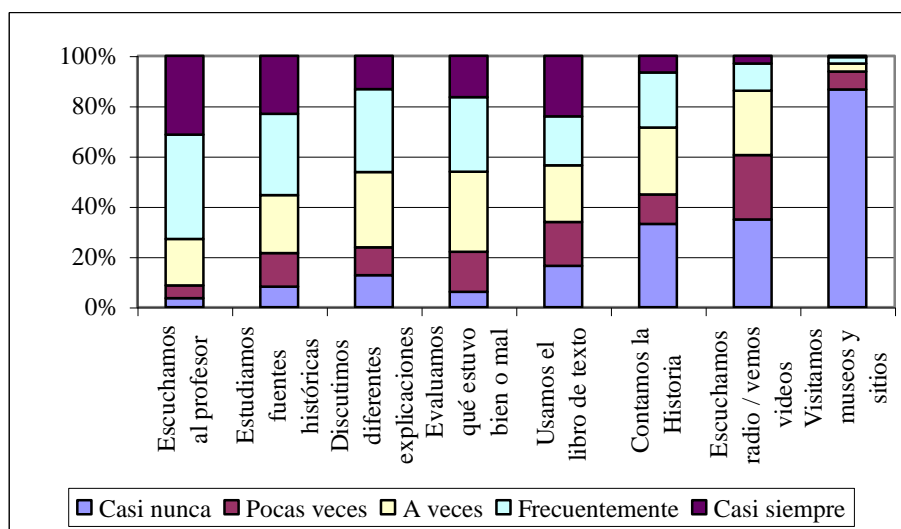
En la socialización histórica y política que ejerce la escuela seguramente juegan un papel importante tanto los métodos de enseñanza de la historia así como los propósitos a los que apuntan los cursos de historia y ciencias sociales.

Tres cuartas partes de los estudiantes coinciden en que lo que frecuentemente o casi siempre ocurre en las clases de historia es que escuchan el relato del profesor. Sólo un 55% de los estudiantes afirma que es frecuente o muy frecuente el trabajo en clase con fuentes históricas como mapas, documentos y cuadros. Un 45% afirma que es frecuente o muy

frecuente que en la clase se discutan diferentes explicaciones de lo que pasó en el pasado, se evalúe qué estuvo bien o mal en la historia o se use el libro de texto y se sigan las actividades allí propuestas. Entre las actividades que ocurren pocas veces o casi nunca se encuentran el relato o la reinterpretación de la historia por parte de los alumnos (46%), escuchar la radio y ver videos (60%) y visitar museos y sitios históricos (94%). (Ver gráfico 18)

**Gráfico 18**

**¿Qué pasa habitualmente en la clase de historia?**



Las visitas a museos y sitios históricos y el análisis de documentales, dos de las presentaciones de la historia más prestigiadas entre los estudiantes no forman parte de las actividades habituales en las clases de historia que desde la perspectiva de los estudiantes parecen concentrarse en exposiciones orales por parte del profesor.

Los objetivos a los que apuntan las clases están asociados a las actividades y a la metodología. Efectivamente, la mayoría reconoce que las clases de historia apuntan principalmente a que conozcan sobre los principales hechos históricos (68%), a que entiendan el comportamiento de las personas en el pasado reconstruyendo las situaciones específicas y los pensamientos de la época en que vivieron (58%) y a que imaginen cómo fue la vida en el pasado tomando en cuenta todos los puntos de vista (56%). Estos tres objetivos se corresponden con las tres actividades identificadas por los estudiantes como las más frecuentes en las clases de historia.

Un 45% considera que es frecuente o que casi siempre las clases de historia apuntan a reconocer las características, tradiciones y valores de nuestra nación y a explicar la situación del mundo actual.

A su vez, la mayoría considera que casi nunca o pocas veces las clases tienen la intención de que los estudiantes se diviertan tratando cuestiones históricas.

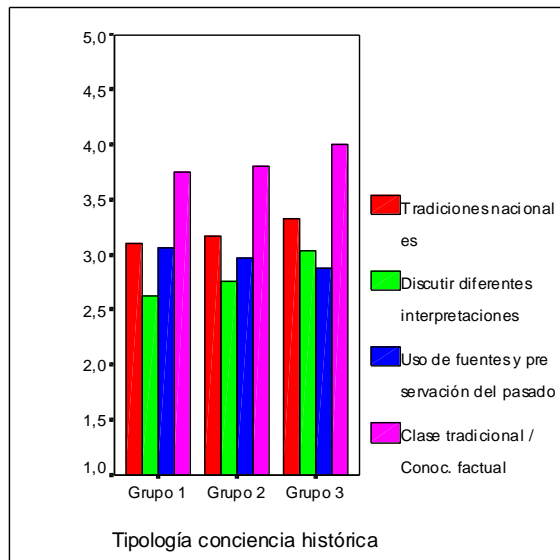
Tanto el objetivo de que los estudiantes juzguen los hechos históricos de acuerdo a las convenciones de los derechos humanos y civiles como el de la preservación del patrimonio histórico quedan posicionados en una posición indefinida ya que los estudiantes se distribuyen homogéneamente entre quienes los consideran infrecuentes, los que los consideran frecuentes y los que responden que “a veces” las clases apuntan a ellos.

El análisis factorial de las actividades y los objetivos a los que apuntan las clases de historia conduce al agrupamiento de los ítems en cuatro factores: las actividades y objetivos orientados a entender el presente en función de la naturaleza de nuestra nación, el razonamiento histórico basado en la discusión de diferentes interpretaciones, el uso de fuentes y documentos, y la clase tradicional orientada al conocimiento factual.

Como se observa en el gráfico 19, todos los grupos de la tipología comparten que forma parte de los objetivos de la enseñanza escolar de la historia el reconocer las características, tradiciones y valores nacionales. El nivel de acuerdo respecto a la relevancia de discutir distintas interpretaciones de los procesos históricos aumenta a medida que se pasa del primer grupo al tercero. En cambio disminuye el consenso entre el primero y el tercer grupo sobre el objetivo escolar de preservar el pasado y de trabajar en clases con distintas fuentes y documentos históricos. El consenso respecto a la estructura tradicional de las clases de historia de la escuela, centradas en la exposición del docente y orientadas al conocimiento factual es común a los tres grupos de la tipología.

**Gráfico 19**

**Posición de los grupos de la tipología en las dimensiones sobre actividades y propósitos de las clases de historia**



**9.3. Conocimiento cronológico y conceptos históricos políticos**

Una de las dimensiones de la conciencia histórica es el conocimiento. Esto no significa que una persona que esté al tanto de la ocurrencia de ciertos hechos o que solamente tenga un alto grado de conocimiento histórico pueda ser considerada como históricamente conciente. La relación con el pasado, así como la interpretación del presente y las visiones sobre el futuro remiten a una sensibilidad multidimensional a la que nos referimos con el nombre de conciencia histórica.

El conocimiento es entonces sólo uno de los criterios del desarrollo de la conciencia histórica, pero es un criterio de un cierto peso. El conocimiento en sentido histórico no puede ser visto como una representación correcta o incorrecta de eventos o estructuras históricas ya que el establecimiento mismo de los hechos, la relevancia que se les asigna en una estructura narrativa y el sentido de los mismos están sujetos a interpretación.

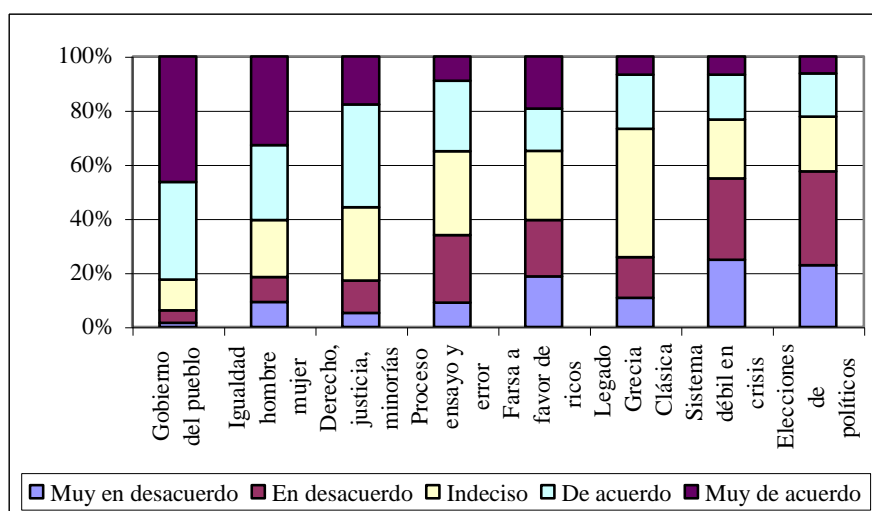
Esto hace a las dificultades de medición del conocimiento histórico y a la necesidad de ligar esta dimensión a las demás para obtener una visión más integral de la relación con lo social. (Angvik & Borries, 1997)

### 9.3.1. El concepto de democracia

Uno de los conceptos histórico político propuestos para que fueran evaluados por los estudiantes fue el de democracia. Los items que integraban la pregunta “¿Cuál es tu visión de la democracias?” consistían en un conjunto de definiciones que enfatizaban aspectos distintos: el legado cultural de occidente, los aspectos positivos ligados a la igualdad de derechos civiles, pero también sociales y los aspectos negativos o los riesgos vinculados a su conversión en un régimen formal de elección de autoridades.

El ítem que contó con el mayor nivel de aprobación por parte de los estudiantes fue el de la definición de la democracia como autogobierno del pueblo. El 83% de los estudiantes estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con esta definición.

**Gráfico 20**  
**¿Cuál es tu visión de la democracia?**



La fuerte visión presidencialista que, como hemos visto, sostienen los estudiantes en sus narraciones espontáneas sobre el pasado reciente de Argentina, no entra en contradicción con este alto grado de consenso



respecto al papel relevante del pueblo –y no de los políticos- en la conducción del destino colectivo.

El nivel de consenso se reduce al 60% para el ítem que postula la igualdad de género en derechos civiles y políticos (“No es real hasta que los hombres y las mujeres tengan iguales derechos”) y al 56% en el ítem que enfatiza los derechos sociales incluso de las minorías (“Es un régimen de derecho, justicia y protección incluso de las minorías”).

Los postulados más rechazados son dos visiones negativas de la democracia por las dificultades de gobernabilidad en situaciones de crisis (“Es un sistema débil de gobierno no apropiado para situaciones de crisis”) y por su carácter de formalismo vacío (“No es más que la aprobación de algunos políticos mediante elecciones”). Ambos argumentos fueron esgrimidos por distintos sectores políticos en distintas coyunturas de la historia política de nuestro país a lo largo del Siglo XX.

Es importante destacar que pese a la gran desvalorización y desconfianza que sienten los adolescentes respecto a los políticos y a su fuerte visión presidencialista del poder rechazan un concepto de democracia reducido al formalismo electoral lo que da cuenta de una identificación de la democracia como un régimen de gobierno en que ciertos derechos deben necesariamente ser respetados.

Tres postulados generaron grupos homogéneos entre los que se pronunciaron a favor, en contra y los indecisos. Dos de ellos remitían a cuestiones históricas y el tercero a la distorsión formalista. La inscripción de la democracia como régimen político de gobierno en la Grecia clásica (“Es el mejor legado de la Grecia clásica”) como su inevitable asociación a los vaivenes y conflictos inherentes a todo proceso de expansión de relaciones democráticas (“Es el resultado de un largo proceso de ensayo y error”) no generaron opiniones favorables ni adversas que permitan identificar una tendencia. Lo mismo ocurrió con el ítem claramente crítico de la democracia como régimen de gobierno: “Es una farsa que oculta que los ricos y poderosos son siempre los ganadores”. (Ver gráfico 20)

Las pruebas de diferencias de medias muestran diferencias significativas en la opinión sobre postulados favorables o críticos de la democracia entre los grupos de la tipología. El ítem que define la

democracia como un régimen de derecho, justicia y protección tiene un porcentaje de adscripción mucho más bajo entre los estudiantes del grupo 1 que entre los del 3. Lo mismo ocurre entre los estudiantes del grupo 2 y los del 3 respecto al postulado que enfatiza que no hay democracia sin equidad de género que goza de un nivel más alto de adscripción entre éstos últimos.

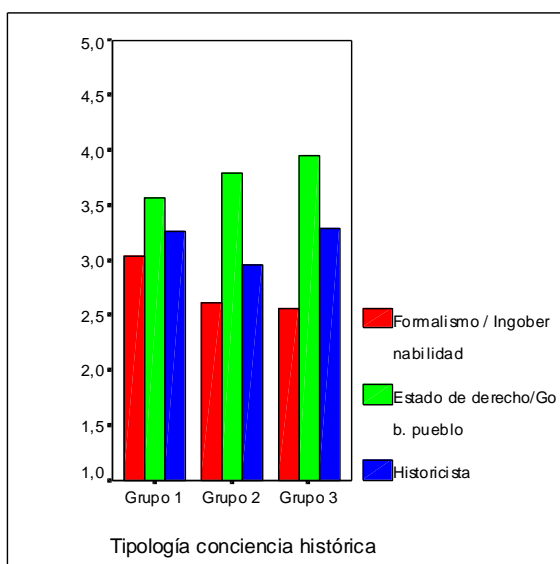
En cambio, la visión negativa que identifica a la democracia como una pantalla detrás de la cual se oculta el ejercicio del poder por parte de los ricos y poderosos tiene más consenso entre los estudiantes del grupo 1 comparado con los del 2 y con los del 3.

A partir del análisis factorial de los postulados propuestos para el concepto de democracia se construyeron tres componentes principales: Una visión que enfatiza todos los rasgos negativos (el formalismo, el ejercicio del poder por parte de los ricos, la debilidad del sistema ante las crisis), una visión que se adscribe a la visión clásica de la democracia como gobierno del pueblo, la identifica como un régimen de derecho y la asocia a ciertos niveles de bienestar social, y una visión más historicista que valora los aspectos históricos tanto de la antigüedad como de la modernidad y los prospectivos de equidad de género.

El gráfico 21 muestra las diferencias en promedio de los grupos de la tipología respecto a los factores asociados al concepto de democracia.

**Gráfico 21**

**Posición de los grupos de la tipología en las dimensiones sobre el concepto histórico político de democracia**



El consenso respecto a que el régimen democrático es formalista y que se torna ingobernable ante situaciones de crisis decrece entre el primero y el tercer grupo. En cambio, aumenta la valoración del Estado de derecho y la consideración que las

democracias tienen respecto a las minorías a medida que se pasa del primero al tercer grupo. El grupo 2 es el menos proclive a inscribir la democracia en un proceso de desarrollo histórico de larga duración con origen en la Grecia clásica y también a considerar relevante la igualdad de género como un atributo inherente a los regímenes democráticos.

### **9.3.2. Los determinantes del cambio histórico**

La explicación de procesos y el establecimiento de relaciones causales es uno de los problemas teóricos más importantes que enfrenta la historia como disciplina. El aprendizaje de la historia requiere la comprensión de procesos (temporalidades) y estructuras, es decir, de patrones de interpretación y de teorías.

La pregunta sobre los determinantes del cambio: (“¿En qué medida pensás que cada uno de estos factores incidió en el cambio en el modo de vida de las personas?”) estaba orientada a captar los cambios históricos en la vida cotidiana, una concepción histórica distante de la tradicional que focaliza su atención en la dimensión político institucional.

El patrón de respuestas indica que entre los catorce determinantes del cambio propuesto, los vinculados al desarrollo tecnológico (“Inventos técnicos y máquinas”) y a los avances del conocimiento científico (“El desarrollo de la ciencia y el conocimiento”) son los reconocidos por un mayor número de estudiantes (81% y 73% respectivamente) como los más influyentes. A estos dos factores le siguen otros dos vinculados a la relevancia del conflicto de masas en el cambio histórico. Un 67% de los estudiantes afirma que los “movimientos y conflictos sociales” incidieron mucho o muchísimo en el cambio histórico y un 60% menciona a las “guerras y conflictos armados”.

En el extremo opuesto, se encuentran los cambios vinculados a la naturaleza (crisis ecológicas y desastres naturales) y también la “religión” que es de los factores propuestos el que más estudiantes consideran que tiene “muy poca” o poca incidencia en el cambio de la vida cotidiana. Sin duda esta convicción refleja por un lado un anacronismo: para la mayoría de

los estudiantes es impensable una época en que la religión regulara gran parte del comportamiento humano y por otra una concentración en la propia historia nacional sin considerar la medida en que la religión sigue operando en el mundo como uno de los aspectos sustanciales en torno a los cuales se articulan las partes enfrentadas en los conflictos armados.<sup>58</sup>

Los factores vinculados a la dimensión político institucional se encuentran en una posición intermedia aunque la tendencia es a que la mayoría concuerde en considerarlos influyentes. Casi la mitad califica en esta posición a las reformas políticas, las revoluciones políticas y los gobernantes y personalidades destacadas. Es probable que el posicionamiento de estos factores en un segundo lugar respecto al conocimiento y al desarrollo tecnológico se vincule a la orientación de la pregunta que especificaba que interesaban los cambios que habían afectado la cotidianeidad de las personas.

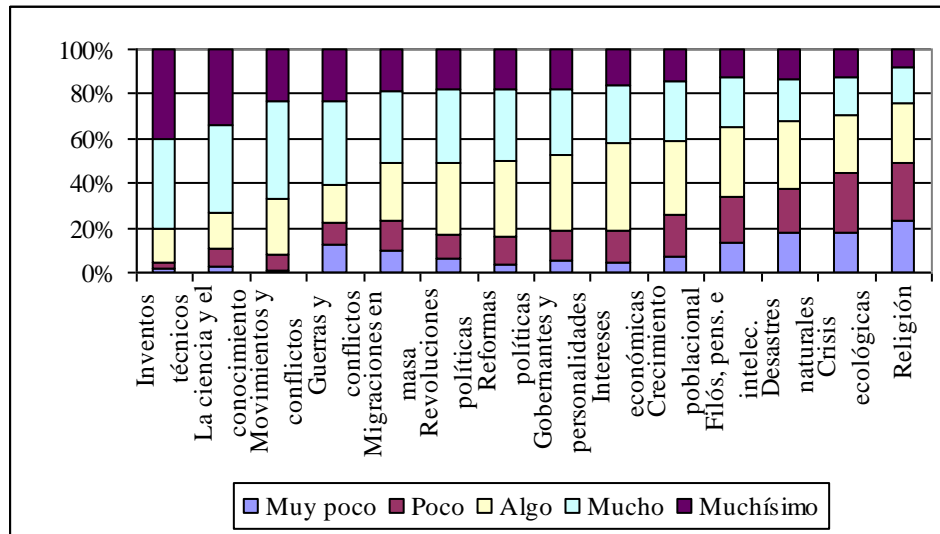
También ocupan una posición intermedia, aunque con menor nivel de consenso respecto a su relevancia los factores demográficos (“Migraciones en masa” y “Gran crecimiento poblacional”), los intereses y competencias económicas y un factor que ponía el énfasis en el aspecto personalista del desarrollo del pensamiento más que de la ciencia: “filósofos, pensadores e intelectuales”).

---

<sup>58</sup> Aunque estas “guerras de los dioses” como Max Weber denomina a las guerras religiosas las más de las veces se explican por intereses geo políticos y económicos (la venta de armas, el petróleo, el agua potable, etc.) sin un proceso muy generalizado de sacralizaciones (de la etnia, la nación, etc.) no habría quienes estuvieran dispuestos a dar la vida en ellas.

**Gráfico 22**

**¿En qué medida pensás que cada uno de estos factores incidió en el cambio en el modo de vida de las personas?**



Existen diferencias de opinión estadísticamente significativas entre los grupos de la tipología en la evaluación de los determinantes considerados más influyentes en el cambio de la cotidianeidad.

Los estudiantes del grupo 1 valoran en menor medida que los del grupo 3 la relevancia de los inventos técnicos y máquinas y lo mismo ocurre con los estudiantes del grupo 2 en relación a los del 3 respecto al desarrollo de la ciencia y el conocimiento.

Los movimientos y conflictos sociales son vistos como menos influyentes por los del segundo grupo comparado con el grupo crítico.

Respecto de los factores demográficos, los estudiantes del primer grupo le otorgan menor importancia al gran crecimiento poblacional que los del segundo y a la vez éstos últimos consideran más relevantes que los primeros a las migraciones en masa.

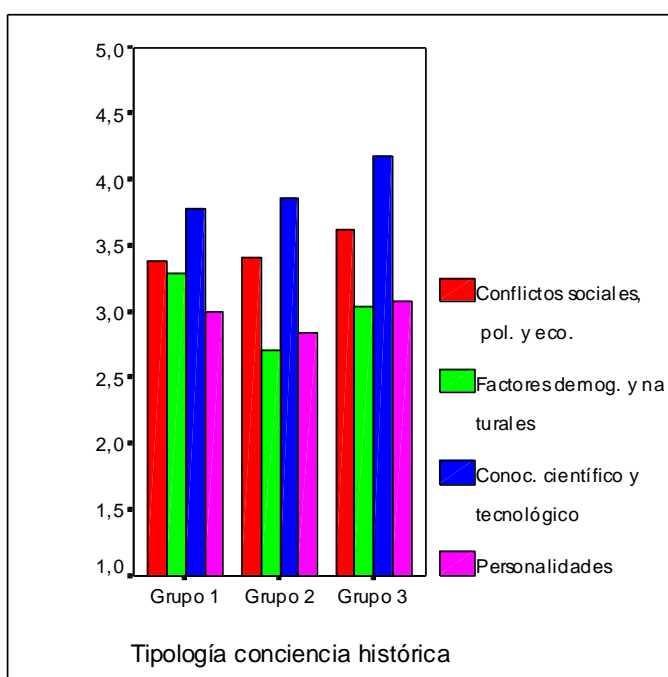
A partir del análisis factorial de los determinantes del cambio histórico se conformaron cuatro componentes principales:

- el cambio histórico originado en conflictos sociales, políticos y económicos (movimientos y conflictos sociales, revoluciones políticas, reformas políticas, intereses y competencias económicas y guerras y conflictos armados);

- el cambio histórico originado en cuestiones demográficas y naturales (desastres naturales, crisis ecológicas, migraciones en masa y crecimiento poblacional);
- el cambio histórico originado en el desarrollo tecnológico y científico (inventos técnicos y máquinas, el desarrollo de la ciencia y el conocimiento);
- el cambio histórico originado en el desempeño de personalidades descolantes (filósofos, pensadores e intelectuales, la religión y los líderes religiosos y gobernantes y personalidades destacadas).

**Gráfico 23**

**Posición de los grupos de la tipología en las dimensiones sobre los determinantes del cambio en el modo de vida de las personas**



El gráfico permite observar que existen pocas diferencias entre los grupos en cuanto a la estimación de relevancia de los movimientos y conflictos sociales, políticos y económicos aunque el mayor nivel de acuerdo se registra en el grupo 3. Entre los

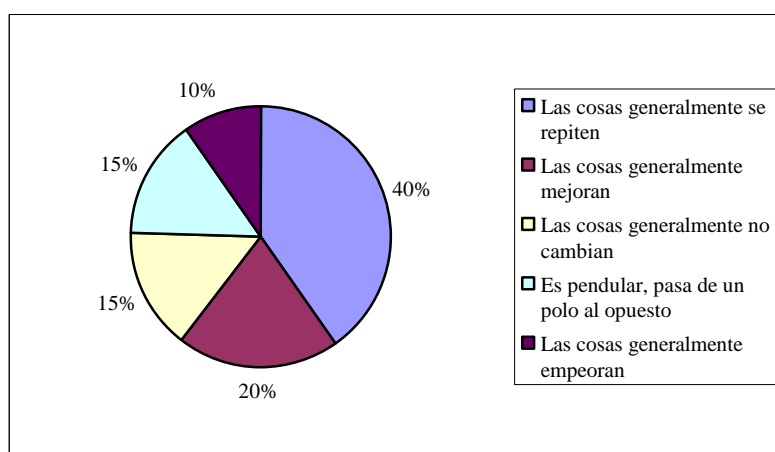
estudiantes del primer grupo es más frecuente una visión más determinista de la historia según la cual los cambios más significativos son de índole natural y demográfica. El consenso acerca de la relevancia del conocimiento científico y tecnológico aumenta a medida que se pasa del primero al tercer grupo. En cambio, no hay grandes diferencias en la valoración de la incidencia de personalidades y liderazgos.

### 9.3.3. La historia como una línea en el tiempo

Si bien el análisis de los determinantes del cambio muestra una sólida creencia de la mayoría de los estudiantes en el progreso histórico, se incluyó en el cuestionario una pregunta que hacía referencia en forma directa a esta cuestión. El ejercicio propuesto consistía en postular que era frecuente representarse la historia como una línea de tiempo y en preguntar “¿Cuál de las siguientes líneas te parece que mejor describe el desarrollo?” Entre las respuestas posibles estaban las que hacían referencia al progreso (“Las cosas generalmente mejoran”) y a lo opuesto: la decadencia (“Las cosas generalmente empeoran”). Ante estas posiciones polares se planteaban también tres posiciones intermedias: “Las cosas generalmente no cambian” y dos referidas a la existencia de ciclos históricos: “Las cosas generalmente se repiten” y “Es pendular, pasa de un extremo al otro”. Cada una de estas posiciones respecto a la evolución estaba graficada con una flecha que la representaba.

**Gráfico 24**

**¿Cuál de las siguientes líneas te parece que mejor describe el desarrollo?**



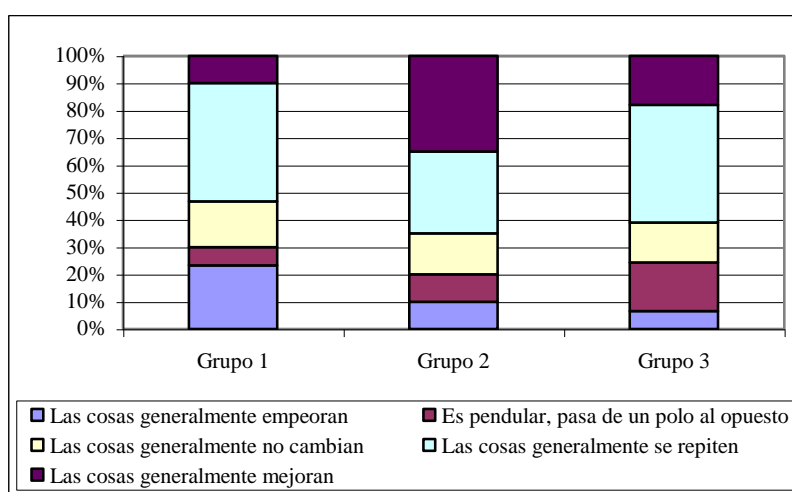
La opción más seleccionada (40%) fue que “Las cosas generalmente se repiten”. En cambio, la menos elegida, fue la visión pesimista (10%) que concibe el pasado como un tiempo mejor al presente y al futuro. Uno de cada cinco estudiantes seleccionó la visión optimista (“Las cosas

generalmente mejoran) y la visión del no cambio y la pendular fue elegida por un 15% de los estudiantes respectivamente. (Ver gráfico 24)

El análisis de la varianza de un factor muestra que existe una diferencia estadísticamente significativa entre la selección de los estudiantes del grupo 1 y los del grupo 2 ya que los primeros eligen con más frecuencia que los últimos las opciones más pesimistas: las cosas generalmente empeoran o el movimiento es pendular y pasa de un polo al opuesto.

**Gráfico 25**

**Posición de los grupos de la tipología en las opciones de las líneas de tiempo**



El gráfico 25 permite observar que los estudiantes del grupo 1 que son los más proclives a considerar como determinantes del cambio histórico al crecimiento demográfico y las catástrofes naturales son también los que tienen una visión más pesimista o más estable del cambio histórico. Los del segundo grupo en cambio optan más que el resto por la versión del progreso en el largo plazo y los del grupo 3 que son los más proclives a concebir el cambio histórico ligado a la acción humana optan más que los del grupo 1 por la línea que representa el progreso y menos por la de la decadencia, pero la tendencia del grupo es a concebir la historia en forma cíclica: las cosas generalmente se repiten.



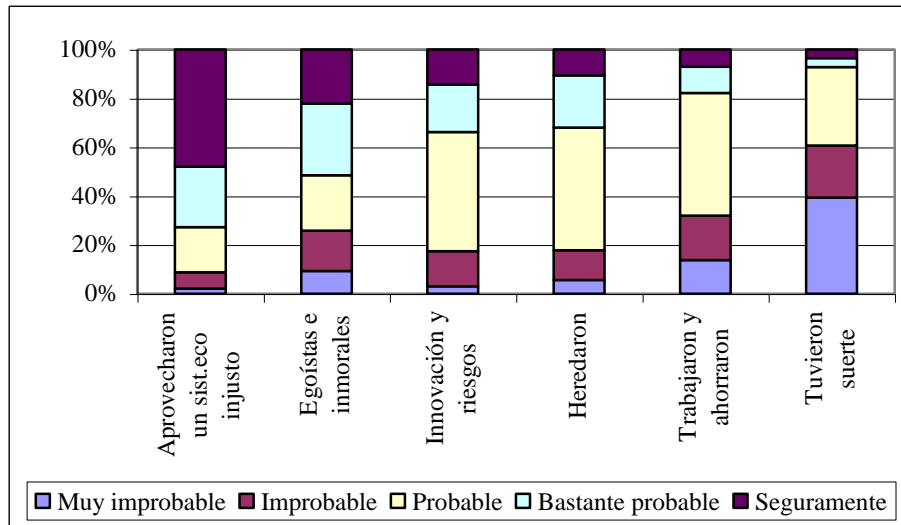
### **9.3.4. Legitimación de la riqueza económica**

El capitalismo se sustenta en el derecho de propiedad y parte de la desigualdad (por la legitimidad de la herencia) para reproducirla en forma ampliada. El capitalismo no asume una única forma y por lo tanto no hay un capitalismo sino diversas formas de capitalismos. En cada una de ellas las desigualdades son distintas, pero están vinculadas al papel y a las funciones que el Estado asuma en las distintas versiones del capitalismo. Por ejemplo, las funciones y compromisos del Estado en el Estado de Bienestar son mucho mayores que en la versión neoliberal. En consecuencia, la atribución causal de la riqueza y la pobreza es un indicador muy relevante de la concepción que se tiene de lo social y del papel del Estado en sociedades en las que el mercado opera como el mecanismo principal de acceso y distribución de recursos.

Con el objeto de conocer este aspecto se preguntó a los estudiantes: “En Argentina hay gente rica y otra que es pobre. En tu opinión, por qué hay gente que es mucho más rica que otra?” Se proponían seis respuestas posibles: “Porque tuvieron suerte”, “Porque trabajaron mucho y ahorraron”, “Porque heredaron riqueza y dinero”, “Porque fueron egoístas e inmorales”, “Porque supieron sacar provecho de un sistema económico esencialmente injusto” y “Porque generaron innovaciones en sus empresas y corrieron riesgos”.

**Gráfico 26**

**¿Por qué hay gente mucho más rica que otra?**



Casi tres cuartas partes de los estudiantes secundarios coincidieron en que la razón que explica que haya gente más rica que otra es que hubo quienes supieron sacar provecho de un sistema económico injusto. A su vez, la mitad considera bastante probable o casi seguro que para ser rico hay que ser egoísta e inmoral.

En el polo opuesto se encuentra la versión que atribuye la riqueza al azar que es desaprobada por la mayoría. La situación intermedia, pero con una tendencia a considerarlos válidos, la ocupan los argumentos referidos a la innovación y los riesgos empresariales y la herencia de riqueza y poder. En cambio, el argumento del trabajo y el esfuerzo está también en una posición intermedia, pero la tendencia es a la desaprobación.

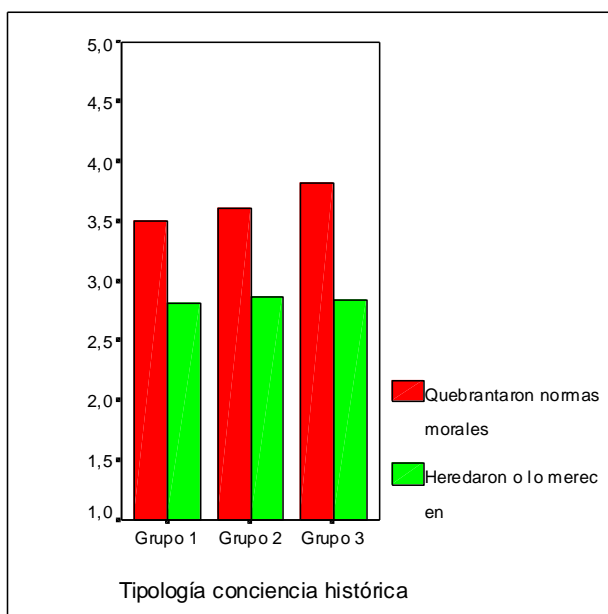
No se registran diferencias de medias significativas entre los factores causales de la riqueza y los grupos de la tipología.

El análisis factorial reduce estas explicaciones causales de la riqueza a dos componentes principales. Una de ellas agrupa a las razones que suponen a la riqueza vinculada a un quebrantamiento de normas morales independientemente de su legalidad (“...sacaron provecho de un sistema económico esencialmente injusto” y “fueron egoístas e inmorales”). La otra componente agrupa los demás factores propuestos que, de alguna manera u otra, suponen una justificación de la acumulación de riquezas por parte de

una parte de la población (las innovaciones y los riesgos empresariales, la herencia, el trabajo y el esfuerzo y el azar).

**Gráfico 27**

**Posición de los grupos de la tipología en las dimensiones causales de la riqueza**



El gráfico muestra una tendencia levemente creciente del consenso respecto a que la acumulación de riquezas supone el quebrantamiento de normas morales desde el grupo 1 hacia el grupo 3. En cambio, no hay diferencias entre los grupos de la tipología y la justificación de la riqueza

por herencias, trabajo, riesgos asumidos o azar.

Ambas componentes principales tampoco presentan asociaciones significativas con el sexo, con la edad ni con el nivel socio económico de los estudiantes. Para explicarnos por un lado la desaprobación expresada por la mayoría de los estudiantes respecto a los modos a partir de los cuales se acumula riqueza y por otro, el hecho de que esta visión corte perpendicularmente a la totalidad de la muestra sin que puedan encontrarse correspondencias significativas por edad, sexo, nivel socioeconómico o por los grupos de la tipología parece pertinente recurrir a una teoría de alcance medio como la que postula Merton (1964) en *Teoría y estructura sociales*.

Merton señala la existencia de una cierta derechos humanostirantez, tensión, contradicción o discrepancia entre los elementos componentes de la estructura social y cultural.derechos humanos Estas tensiones, dice, derechos humanos pueden ser disfuncionales para el sistema social en la forma en que entonces existederechos humanos, pero también derechos humanos pueden ser conducentes a producir cambios en aquel sistema. En

cualquier caso ejercen presión para que haya cambio. Cuando los mecanismos sociales para controlarlos funcionan con eficacia, mantienen esas tensiones dentro de límites que restringen el cambio de la estructura social.derechos humanos (Merton, 1964)

Para Merton los elementos de las estructuras sociales y culturales relevantes, sólo separables analíticamente pero que se mezclan en situaciones concretas son dos. derechos humanosEl primero consiste en objetivos, propósitos e intereses culturalmente definidos, sustentados como objetivos legítimos por todos los individuos de la sociedad, o por individuos situados en ella en una posición diferente. Los objetivos están más o menos unificados —el grado es cuestión de hecho empírico- y toscamente ordenados en una jerarquía de valores. Los objetivos predominantes implican diversos grados de sentimiento y de importancia y comprenden una estructura de referencia aspiracional. Son las cosas “por las que vale la pena esforzarse”... Y aunque algunos, no todos, los objetivos culturales se relacionan en forma directa con los impulsos biológicos del hombre, no están determinados por ellos. Un segundo elemento de la estructura cultural define, regula y controla los modos admisibles de alcanzar esos objetivos.” (Merton, 1964)

Siguiendo las consideraciones teóricas de Merton, la visión de la mayoría de los estudiantes sobre las causas de la desigual distribución de la riqueza social representa un elemento de tensión proclive al cambio social. Los estudiantes no parecen discrepar con la meta cultural que consiste en el éxito pecuniario y la movilidad social ascendente, pero sí con los medios institucionalizados para alcanzarla que consisten en el aprovechamiento de “un sistema económico injusto” o en “ser egoísta e inmoral”. En cambio, el modo más legítimo para la acumulación de riqueza: el trabajo y el ahorro no forma parte de los medios institucionalizados o por lo menos de los medios eficientes para el éxito. Los estudiantes saben que “nadie se hace rico trabajando”. A su vez, rechazan la tesis del azar como mecanismo de producción de la desigualdad social que es la tesis que supone un menor grado de conocimiento del funcionamiento del sistema económico social.

Merton, cuyo problema es la anomia, afirma que “se conserva un equilibrio efectivo entre esos dos aspectos de la estructura social (metas y medios) mientras las satisfacciones resultantes para los individuos se ajusten

a las dos presiones culturales, a saber, satisfacciones procedentes de la consecución de los objetivos y satisfacciones nacidas en forma directa de los modos institucionalmente canalizados de alcanzarlos...” Su hipótesis central es “que la conducta anómala puede considerarse desde el punto de vista sociológico como un síntoma de disociación entre las aspiraciones culturalmente prescritas y los caminos socialmente estructurales para llegar a dichas aspiraciones.” (Merton, 1964)

Las respuestas de los estudiantes porteños parecen dar cuenta de una disociación entre aspiraciones y caminos institucionales para alcanzarlos. Sin embargo, estos caminos es necesario emplazarlos en un contexto social –muy diferente al pensado por Merton- en el que los mecanismos de movilidad social ascendente a través del trabajo y el esfuerzo (que dieron sustento al “sueño americano”) están quebrados. Los estudiantes saben –o por lo menos intuyen- que las oportunidades de insertarse en posiciones laborales que les permitan una calidad de vida digna están restringidas a aquellos que, o bien cuentan con el privilegio de heredar un capital económico social o a aquellos que logren acceder a una educación de calidad. Esto último a su vez, resulta cada vez más ligado a lo primero dado que la dinámica actual de los sistemas educativos no logra revertir el círculo vicioso de la desigualdad en la distribución de los conocimientos socialmente significativos. Rotos los mecanismos de movilidad social ascendente vía mercado laboral y con un Estado endeble en el ejercicio de funciones de protección y seguridad social, el canal “natural” para contar con un buen pasar económico supone el quebrantamiento de aquellas normas morales que hacen de argamasa y dan sustento a la cohesión social. En una sociedad crecientemente desigual que tiende a contar sólo con los hundidos y los salvados, marginales e integrados, pobres y ricos, el único medio viable para pertenecer a los incluidos está ligado al aprovechamiento de los atributos injustos del sistema que resultan inescindibles del quebrantamiento de un proyecto social orientado a la construcción de sociedades más justas.

El hecho de que impugnaciones y justificaciones de la acumulación de riqueza (las dos componentes principales) no tengan correlatos con los grupos de la tipología, el sexo, la edad o el nivel socio económico lleva a

pensar que si bien la mayoría de los estudiantes tiene una visión crítica del capitalismo esta visión coexiste con la que le otorga crédito y legitimidad al sistema. Ambas visiones están homogéneamente distribuidas en el grupo y de allí surgen nuevas preguntas<sup>59</sup> y problemas que exceden a esta investigación. Sin embargo, quisiera dejar planteada una de estas preguntas ya que evoca nuevamente a Merton. El hecho de que estas visiones impugnatorias y aprobatorias de la acumulación de riqueza en nuestras sociedades no presente una asociación fuerte ni con otras actitudes y conocimientos (como los grupos de la tipología) ni con otros datos sociales (sexo, edad y nivel socio económico) ¿forma parte de los mecanismos sociales de control que “mantienen las tensiones dentro de límites que restringen el cambio de la estructura social” (Merton, 1964) o por el contrario es precisamente en su distribución homogénea donde reside su posibilidad de impulsar dicho cambio?

### **9.3.5. La crisis de autoridad**

La pregunta por el grado de confianza de los estudiantes en distintos grupos sociales (funcionarios públicos, docentes, banqueros o empresarios, policías, sacerdotes, militares, políticos, jueces y periodistas) estaba orientada a contar con alguna aproximación a la crisis de representatividad y a la crisis de cohesión por la que atraviesa la sociedad Argentina. ¿Hay algún grupo entre los adultos que cuente como referente para los estudiantes secundarios?

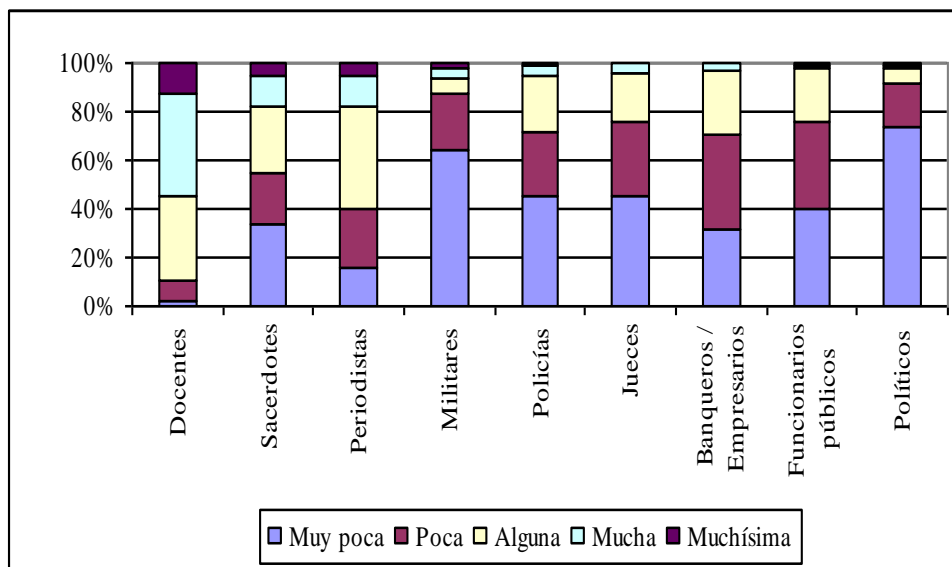
En el marco de una cultura juvenilista en donde los adultos se infantilizan con el objeto de simular ser jóvenes, pocas son las consideraciones que adolescentes y jóvenes pueden tener de la experiencia y de aquello que los adultos tienen para decir (Dussel, 2006). Al mismo tiempo, las relaciones entre adultos y jóvenes muchas veces estuvieron teñidas de formas de autoritarismo que atentaron contra la posibilidad de ejercer una dirección sobre los jóvenes de modo no autoritario.

---

<sup>59</sup> ¿Cuáles son las concepciones sobre el origen de la pobreza y la riqueza socialmente vigentes? La pobreza y la riqueza ¿son visualizadas en forma relacional o independiente? ¿Cómo se distribuyen socialmente las explicaciones sobre la existencia de la riqueza y la pobreza? ¿Cómo se transformaron estas visiones con el cambio de modelo de acumulación? ¿Cuáles son hoy los atributos que definen a pobres y ricos?

**Gráfico 28**

**¿Qué grado de confianza tenés en los siguientes grupos sociales?**



Los datos muestran que el nivel de confianza de los adolescentes en los docentes difiere sustancialmente de lo que ocurre con el resto de las figuras públicas consideradas. Casi el 55% de los estudiantes otorga “muchísima” o “mucho” credibilidad a las orientaciones y sugerencias provenientes de los docentes. A considerable distancia se encuentran los sacerdotes y los periodistas en lo que sólo el 17% de los estudiantes deposita un grado alto de confianza. El resto de las figuras públicas consideradas cuentan con una muy mala imagen entre los estudiantes. Casi tres cuartas partes de los estudiantes tienen poca o muy poca confianza en figuras tales como banqueros o empresarios, policías, funcionarios públicos o jueces. Las dos figuras públicas que cuentan con el mayor grado de rechazo son los militares (87%) y los políticos (91%).

El hecho de que sean precisamente los docentes las únicas figuras que cuentan con un aval por parte de los estudiantes resulta sumamente significativo en un marco social de fuerte pérdida de poder del Estado en el ejercicio de sus funciones garantistas y compensatorias de las desigualdades que el mercado tiene a reproducir en forma ampliada. Excepto los docentes, todas las personificaciones ligadas al ejercicio del poder estatal: “políticos”, “funcionarios públicos”, “militares”, “policías” y “jueces” están fuertemente

impugnadas. Estas percepciones de los estudiantes parecen estar dando cuenta de una visión de la escuela pública como uno de los únicos mecanismos de integración y cohesión social que el Estado en retirada pudo sostener frente al abandono del ejercicio de funciones garantistas básicas como el derecho a la justicia, a la seguridad y a leyes justas.

También resulta significativa la posición claramente intermedia que asume el periodismo entre la sociedad civil buena / víctima de las vicisitudes de los malos / corruptos políticos de turno. De las figuras consideradas, los periodistas son los únicos en que la mayor frecuencia relativa se concentra entre quienes expresan tener “alguna” confianza en ellos. Si bien los sacerdotes ocupan junto a los periodistas y lejos de los docentes una posición intermedia, la tendencia de los jóvenes es a tener una imagen negativa de ellos lo que seguramente se vincula al mantenimiento de normas y pautas tradicionales por parte de la iglesia que resultan cada vez más distantes de la cultura y las prácticas cotidianas de los jóvenes.

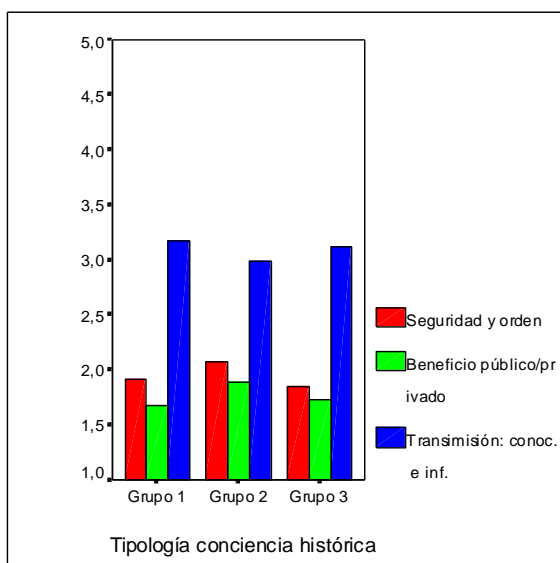
La única diferencia significativa entre los grupos de la tipología y la evaluación de la credibilidad de las figuras públicas consideradas ocurre entre en torno a “los militares”. La imagen negativa del grupo 3 es más intensa que la que sostiene el grupo 2.

El análisis factorial reduce a tres a las personificaciones sociales puestas en consideración: las ligadas al “orden” y la “seguridad” pública o subjetiva (policías militares, jueces y sacerdotes), las que debieran actuar en función del bien público pero que actúan en beneficio propio (políticos, funcionarios públicos y banqueros o empresarios) y quienes transmiten conocimiento o información (docentes y periodistas).



**Gráfico 29**

**Posición de los grupos de la tipología respecto a los grupos sociales evaluados**



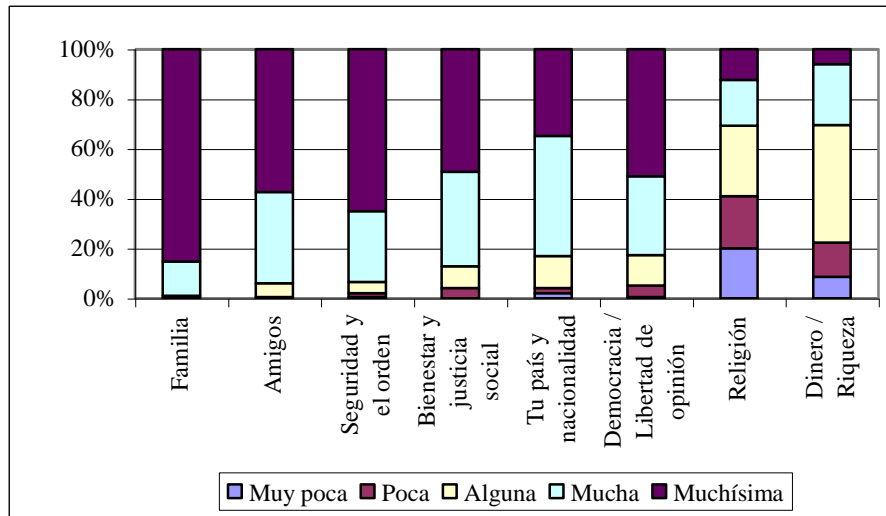
Como lo muestra el gráfico 29, no hay diferencias entre los grupos de la tipología y los promedios de los ítems correspondientes a cada componente principal.

### 9.3.6. Valores importantes en la vida

Se pidió a los estudiantes una estimación de la relevancia que tenían para ellos determinados valores e instituciones sociales. La más apreciada por los estudiantes corresponde al ámbito de lo privado y es la familia. El consenso al respecto es unánime. El segundo lugar también lo ocupan relaciones del ámbito privado como son los amigos. En tercer lugar, aparecen las cuestiones vinculadas a lo social: la seguridad y el orden, el bienestar y la justicia social, la democracia y la libertad de opinión y el país y la nacionalidad. La riqueza material y la religión reciben evaluaciones muy distantes que las que merecen los vínculos personales y los valores ligados a la solidaridad social. Sin posicionarse claramente en una visión anticonsumista ni antimaterialista, casi la mitad de los estudiantes considera que la riqueza personal tiene para ellos “alguna” importancia. En cambio, la religión se encuentra entre los valores menos estimados y casi el 40% del total la considera “poco” o “muy poco” relevante.

**Gráfico 30**

**¿Qué importancia tienen para vos...?**



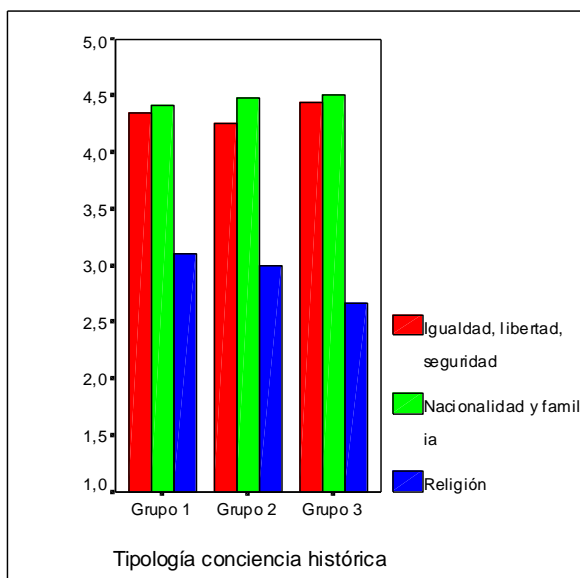
Varios autores (Castel, 2004 y Bauman, 2002) coinciden en caracterizar a las sociedades contemporáneas como sociedades del riesgo a partir de la flexibilización y el debilitamiento del conjunto de relaciones que estructuraron la modernidad. En sociedades como la nuestra, esta caracterización de los cambios recientes asume ribetes peculiares por la inestabilidad institucional. No es sorprendente en este sentido, el repliegue de los estudiantes sobre las relaciones establecidas en el ámbito privado con la familia y con los amigos ni la prioridad que le asignan a la seguridad y al orden sobre otros valores e instituciones sociales.

Tampoco se registran diferencias de medias significativas respecto a la valoración de estas instituciones sociales entre los grupos de la tipología.

A partir del análisis factorial se identificaron tres componentes principales en las valoraciones que hacen los estudiantes de estas instituciones sociales: la importancia de lo social (en sus dimensiones de libertad, equidad y seguridad), la importancia de la familia y la nacionalidad y la importancia de la religión.

**Gráfico 31**

**Posición de los grupos de la tipología respecto a los valores importantes en la vida**



El gráfico muestra pocas diferencias entre los tres grupos en cuanto a la valoración de lo social (igualdad, libertad, seguridad) y de la nacionalidad y la familia. En cambio, sí existen diferencias entre los grupos en cuanto a la estimación de la religión que decrece desde el primer

grupo hasta el tercero.

### 9.3.7. Conocimientos cronológicos

Como se mencionó anteriormente el conocimiento es una de las dimensiones de la conciencia histórica. Esto no significa que la conciencia histórica sea reductible al conocimiento de ciertos “hechos históricos”. La conciencia histórica puede incluir mayores o menores grados de racionalización o de carga emotiva. Su ausencia total no es factible de ser establecida, pero aun en la ausencia de conocimientos históricos es posible encontrar distintos tipos de conciencia histórica.

Andreas Korber (en Angvi & Borries, 1997) señala que el aporte del conocimiento en la construcción de la conciencia histórica ocurre en un doble sentido. En primer lugar, es un criterio externo de sustentabilidad de ciertos tipos de conciencia histórica. La conciencia histórica no se desarrolla aisladamente sino en referencia a la conciencia histórica de otras personas y a otros aspectos del presente y de la vida cotidiana. En segundo lugar, el conocimiento histórico puede considerarse como una función de las capacidades generales de una persona. En este sentido, la capacidad de ajustar progresivamente las representaciones históricas a los datos empíricos, de detectar contradicciones y corregirlas da lugar a una conciencia histórica más balanceada que si se asume y se sostiene una visión

determinada del mundo sin contrastarla con la realidad con lo que todo lo que contradice esta visión es pasado por alto.

El sentido histórico supone coherencia entre al acontecer histórico y la base empírica. Sin embargo, los hechos o los documentos no hablan por sí mismos y el sentido de un hecho histórico debe construirse desde los datos en función de perspectivas, valores y competencias narrativas. Los datos empíricos limitan el número y las características de los hechos históricos pero no los determinan ni los preforman.

Como afirma Korber, el conocimiento histórico no puede analizarse como una representación correcta o incorrecta de los eventos o estructuras, por lo que deben diferenciarse las distintas dimensiones que influyen esta representación.

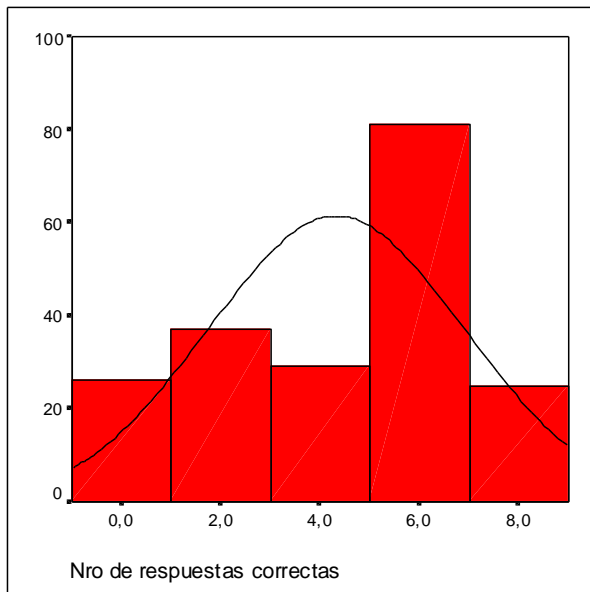
En el cuestionario suministrado a los estudiantes se incluyeron dos ejercicios con el objeto de captar el conocimiento cronológico sobre la historia argentina de los últimos treinta años.

El primero consistía en ordenar cronológicamente a ocho presidentes de la República Argentina. Los presidentes incluidos fueron: Raúl Alfonsín, Gral. Reinaldo Bignone, María Estela Martínez de Perón, La Junta de Comandantes integrada por Jorge Videla, Emilio Massera y Orlando Agosti, Carlos Menem, La Junta de Comandantes integrada por Leopoldo Galtieri, Jorge Amaya y Basilio Lami Doso, Héctor Cámpora y Juan D. Perón.

Para evaluar esta pregunta no se consideró una correspondencia bis a bis entre cada uno de los presidentes y las juntas mencionados y los números del 1 al 8, sino que se consideraron correctas las correspondencias por períodos. Los períodos considerados fueron: el período constitucional previo a la última dictadura militar, los gobernantes del gobierno de facto y los presidentes constitucionales post dictatoriales. De esta manera se consideró correcto cualquier valor entre 1 y 3 para las presencias María Estela Martínez de Perón, Héctor Cámpora y Juan D. Perón. Cualquier valor entre 4 y 6 para las presidencias del Gral. Bignone, la Junta de Videla, Massera y Agosti y la Junta de Galtieri, Amaya y Lami Doso. Y los valores iguales o mayores que 7 para Alfonsín y Menem.

**Gráfico 32**

**Histograma del número de respuestas correctas al ejercicio que consistía en ordenar cronológicamente ocho presidentes de Argentina**



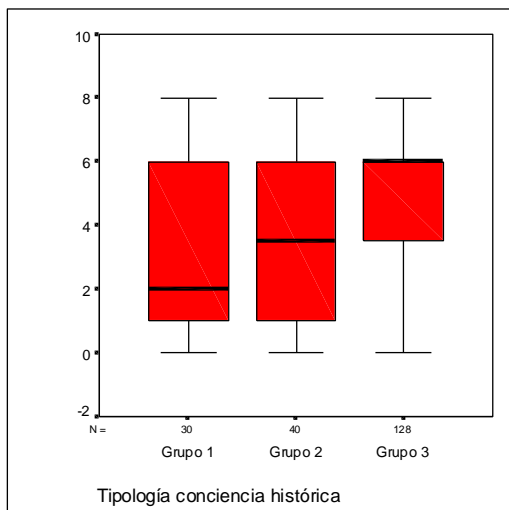
El gráfico muestra que la mitad de los estudiantes dieron 6 o más respuestas correctas. El histograma es asimétrico hacia la izquierda por lo que el promedio de respuestas correctas es menor que la mediana. En promedio los estudiantes respondieron correctamente 4,3

posiciones de las 8 posibles.

La cantidad de respuestas correctas está asociada significativamente con los grupos de la tipología. El número de respuestas correctas en este ejercicio fue menor entre los estudiantes del grupo 1 y mayor entre los estudiantes del grupo 3. El promedio de respuestas correctas en cada uno de los grupos fue 3,1 – 3,5 y 4,9 respectivamente.

**Gráfico 33**

**Diagrama de cajas. Número de respuestas correctas en el ejercicio que consistía en ordenar cronológicamente ocho presidentes de Argentina en función de la tipología**



El gráfico muestra las diferencias en la distribución del número de respuestas correctas en cada uno de los grupos de la tipología.

En el grupo 1, la mediana de respuestas correctas (indicada por la línea gruesa al interior de la caja) fue de 2, mientras que en los estudiantes del segundo grupo el

valor de la mediana fue cercano a 4.

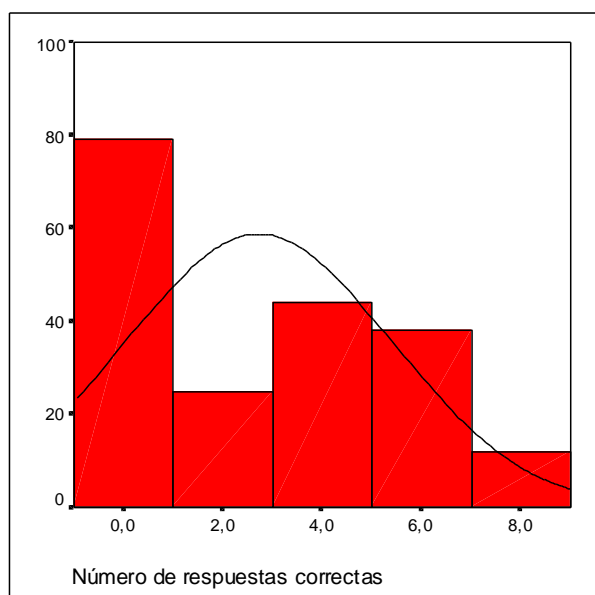
En los grupos 1 y 2, la dispersión fue mayor que en el grupo 3. En este último grupo se registra una concentración muy importante de estudiantes que respondieron correctamente seis de las ocho posiciones posibles.

El segundo ejercicio que se propuso a los estudiantes con el objeto de captar el conocimiento cronológico del pasado reciente de Argentina refería a hechos históricos. Los hechos propuestos fueron: La represión a civiles por miembros de las Fuerzas Armadas y policiales en Centros Clandestinos de Detención, El golpe de Estado del 24 de marzo, La sanción de la Ley de Punto Final, La Guerra de Malvinas, El Operativo Tucumán, La sanción de la Ley de Obediencia Debida, El Juicio a la Junta de los Ex comandantes y el Levantamiento militar de Semana Santa.

De igual modo, que en el ejercicio anterior, el criterio de evaluación de respuestas correctas se ajustó a los períodos: antes del golpe, durante la dictadura y en la transición democrática. De esta manera fueron considerados correctos los valores 1 a 2 para el Golpe de Estado y el Operativo Tucumán, los valores 3 a 4 para la represión y la guerra de Malvinas y los valores 5 a 8 para el resto de los eventos mencionados.

### Gráfico 34

#### Histograma del número de respuestas correctas al ejercicio que consistía en ordenar cronológicamente ocho eventos de la historia reciente de Argentina



El gráfico muestra que el ordenamiento de eventos resultó mucho más difícil de resolver que el ordenamiento de presidentes. Efectivamente, mientras en el primero de los ejercicios la mediana fue de 6 respuestas correctas en este

ejercicio la mediana es 2 y como el histograma es asimétrico hacia la derecha la media de respuestas correctas fue 2,7.

Es importante señalar que en ambos ejercicios se consideró que el número de respuestas correctas era 0 cuando los estudiantes no respondieron, es decir no atribuyeron ningún orden cronológico a ninguno de los presidentes o eventos mencionados. Mientras que en el ejercicio de los presidentes sólo el 13% de los estudiantes no ordenó ninguno de los presidentes de la lista, en el ejercicio de los eventos, este porcentaje ascendió al 40%. Esta diferencia en la capacidad de resolución de estos dos ejercicios resulta concordante con la fuerte visión presidencialista de la historia que se señaló al analizar los relatos del pasado reciente elaborados por los estudiantes.

#### **9.4. Actitudes**

La conciencia histórica no es sólo ni principalmente un tipo de conocimiento sino que remite también a la preparación y la habilidad para construir interpretaciones o narraciones sobre el pasado que le otorguen sentido y orienten la propia vida ante cambios futuros. Por esta razón, el estudio de la conciencia histórica resulta imposible al margen de situaciones concretas en las que ésta se actualiza. Se trata de situaciones conflictivas que requieren de la toma de decisión ya que no remiten de modo inequívoco a una norma explícita consensuada por todos los miembros de una comunidad o de situaciones en las que el deber y el bien no coinciden.

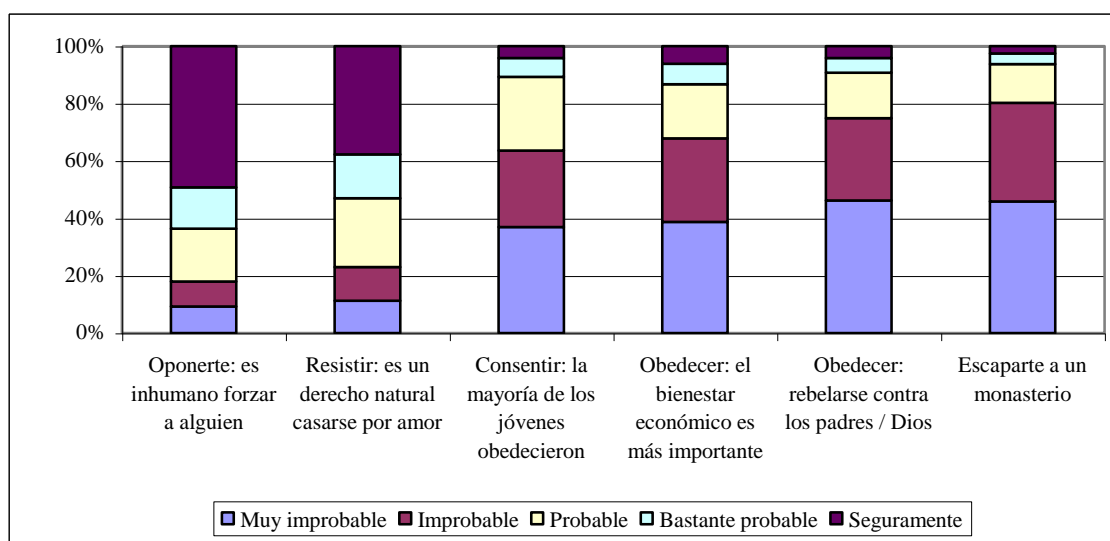
Una de estas situaciones de toma de decisión interrogaba a los estudiantes sobre qué curso de acción hubieran seguido en caso de recibir, en un tiempo pasado, el mandato paterno de casarse por motivos económicos con una persona desconocida. Entre los argumentos puestos a consideración, había tres que proponían la obediencia: por razones económicas, por tradición o por mandato religioso y tres razones para resistirse: la libre elección de la pareja, la apelación a la ley natural y el llamado religioso.

El matrimonio fue una de las instituciones más reguladas por el cálculo económico, el control social y la autoridad paterna hasta inicios de la modernidad. La elección libre de la pareja y de las preferencias sexuales se fueron naturalizando como decisiones individuales a lo largo de los últimos dos siglos con el desarrollo del liberalismo, el individualismo y, consiguientemente, de la privacidad y la intimidad. ¿En qué medida los estudiantes fueron capaces de tomar en cuenta el clima de época y no hacer una lectura anacrónica del dilema que se les planteaba?

El gráfico 35 muestra que las opciones que conducían a la obediencia fueron claramente rechazadas por los estudiantes y que dos de las versiones de la resistencia: la elección individual y considerar que casarse por amor es un derecho natural son las que gozan del mayor grado de adhesión como cursos posibles de acción. Sólo la resistencia por vía de la alternativa religiosa (“Escaparte a un monasterio porque la vida religiosa es más valiosa que la mundana”) es más rechazada que la aceptación del matrimonio forzado. Puede inferirse que la alternativa religiosa es percibida como una forma de subordinación a la tradición y no como una forma de protesta frente al matrimonio forzado.

**Gráfico 35**

**Tu padre te ordena que te cases con... ¿Qué te parece que hubieras hecho si vivieras en ese entonces?**





Las alternativas de acción que promueven la obediencia a la orden paterna son las que implican el reconocimiento de una cultura diferente a la vigente en sociedades como la nuestra y las que dan cuenta de la comprensión del otro, del diferente, del extranjero. En este sentido, obedecer a partir del reconocimiento del condicionamiento socio cultural de esa acción constituye una decisión basada en una cuestión cognitiva, mientras que presentar resistencia es una actitud moral que peca de resultar anacrónica en el marco del dilema planteado.

Se trata de un dilema complicado ya que los estudiantes se ven impulsados a ponerse en el lugar de otros y, al mismo tiempo, a ser ellos mismos poniendo en juego sus propias percepciones y valores. Sin embargo, la comprensión de los modos de vida y de pensamiento inherentes a otras culturas constituye una de las metas fundamentales de la enseñanza y del aprendizaje de la historia por lo que resulta interesante que la opción mayoritaria elegida por los adolescentes haya sido la de ratificar sus propios puntos de vista y convicciones pese a que explícitamente se les solicitaba que respondieran como si vivieran “...en ese entonces”.

La teoría de Kohlberg referida al desarrollo de la noción de justicia aporta algunos elementos que contribuyen a la explicación de las respuestas obtenidas ante el dilema del matrimonio forzado. Kohlberg (1984) diferencia tres niveles del razonamiento sobre la justicia: el pre-convencional, el convencional y el post-convencional.

El nivel pre-convencional o de la moral heterónoma se caracteriza porque la persona obedece a criterios externos para evitar el castigo o para obtener un reconocimiento personal. Las acciones se juzgan por las consecuencias físicas que producen más que por las intenciones de los involucrados. Así por ejemplo, se evalúa como más grave la ruptura de varios platos con la intención de ayudar en las tareas hogareñas que la ruptura de un solo plato en el marco de un intento de acceder a un objeto vedado para los niños. En una segunda etapa dentro de este nivel, el egocentrismo inicial da lugar a una conciencia del otro como alguien que al igual que uno mismo tiene deseos y busca la satisfacción de necesidades por lo que se conciben como justos los intercambios estrictamente igualitarios como, por ejemplo, darle a cada cual la misma cantidad.

En el nivel convencional, los razonamientos sobre la justicia cambian cualitativamente ya que se fundan en el reconocimiento de la pertenencia a un grupo social. En una primera etapa, la persona se reconoce como integrante de grupos cercanos y específicos como la familia o los amigos. El registro de las expectativas y las normas grupales conduce a que las buenas acciones sean las que se traducen en ayuda y solidaridad con el grupo de pertenencia cuya recompensa consiste en el reconocimiento grupal. En un segundo momento se desarrolla la conciencia de ser miembro de un grupo social más amplio que la propia familia o los amigos de manera que los vínculos interpersonales comienzan a ser evaluados en función de su posición en el sistema. En esta etapa, la ley y el deber se sacralizan y las preferencias y determinaciones individuales quedan opacadas por la convención social.

En el nivel post-convencional es posible poner en correspondencia la autodeterminación y el obrar de acuerdo a los propios principios morales con las convenciones sociales. Se busca al mismo tiempo el beneficio personal y social y el respeto a las normas y leyes se funda en la convicción de que todos se benefician con el comportamiento moral de los miembros de una sociedad. Mientras que en el nivel convencional las únicas normas morales son las de la propia comunidad, en el nivel post-convencional es posible la diferenciación entre principios universales y convenciones inherentes a la propia cultura lo que hace que estas últimas puedan ser objeto de crítica.

Las respuestas dadas por los estudiantes al dilema del matrimonio forzado –presentadas en el gráfico 35- nos permitirían inferir que la mayoría se encuentra en el nivel convencional señalado por Kohlberg por lo que las normas y valores de la propia cultura son evaluadas como las mejores y las únicas normas que permiten el funcionamiento social lo que obtura la posibilidad de considerarlas históricamente o de ponerlas en relación con las existentes en culturas y sociedades distintas a la nuestra.

En este sentido se comprende también que no exista una diferencia significativa en el consenso otorgado por los estudiantes a resistirse a la orden paterna “porque es inhumano, inmoral e ilegítimo forzar a alguien a casarse con quien no ama” o “porque es un derecho natural de todo ser

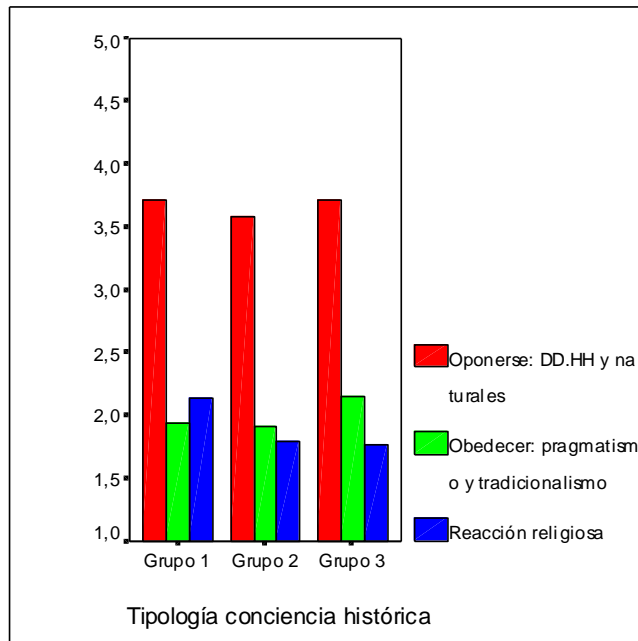
humano casarse por amor”. Ambos argumentos son igualados ya que no se considera el derecho a elegir con quien casarse como una conquista inscrita en un proceso de cambio social que tuvo un alto costo para los individuos al estar asociada a la pérdida de protección y a las garantías de salvación ofrecidas en el pasado por la comunidad. Para los estudiantes secundarios, tanto los derechos de primera generación (libertad religiosa, de pensamiento, de expresión, de reunión, de movimiento, derecho a la participación y a la intimidad) como los de segunda generación ligados a la justicia distributiva y los de tercera generación vinculados al derecho a vivir en un medio ambiente sano y en sociedades en paz son considerados como derechos naturales.

La única diferencia significativa que se observa entre las respuestas al dilema del matrimonio forzado y los grupos de la tipología es que la opción de obedecer por razones económicas (“Obedecer porque el bienestar económico es más importante para la familia que la pasión entre los esposos”) es rechazada con más intensidad por los estudiantes del segundo grupo que por los del tercero.

El análisis factorial de las respuestas a los seis argumentos conformó una única componente principal en la que se polarizan las respuestas adecuadas al clima de época (obediencia por tradición o pragmatismo) como opuestas a las del comportamiento anacrónico (resistencia basada en el individualismo y en los derechos humanos o naturales). En esta polarización, la reacción religiosa frente al posible matrimonio forzado (“Escaparte a un monasterio porque la vida religiosa es más valiosa que la mundana”) ocupa una posición intermedia por lo que amerita una consideración aparte.

### Gráfico 36

#### Posición de los grupos de la tipología respecto al dilema del matrimonio forzado



Como se observa en el gráfico, las diferencias en las respuestas dadas por los estudiantes no presentan diferencias significativas entre los grupos de la tipología. Los tres grupos evalúan como bastante probable o como segura la oposición basada en las preferencias

individuales o los derechos humanos y descartan la obediencia basada tanto en razones económicas como en la tradición. El rechazo del matrimonio forzado vía la reacción religiosa es común a los tres grupos y se exagera en el tercero.

A diferencia del dilema sobre el matrimonio forzado que exigía por parte de los alumnos la comprensión del condicionamiento social de una decisión contextualizada en el pasado, el segundo dilema planteado a los estudiantes refería a una situación inmediata y cotidiana. Se trataba de la tensión entre masificación de las escuelas medias públicas y calidad de la educación.

Durante la década del 90, en las escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires –y también en las del resto del país, en particular en las del conurbano- se registró un proceso de expansión de la matrícula vinculado a un aumento de la cobertura del nivel medio.

La masificación del nivel medio y el consiguiente incremento del promedio de años de escolarización de los jóvenes se produjo en el marco en que otras instituciones y otros mecanismos de protección social se debilitaron y excluyeron a la población de sus lugares de inserción. La

expansión de la cobertura significó una reducción de las brechas sociales en el acceso, esto es, el sistema incorporó a alumnos más pobres cuyos padres no habían ingresado al nivel medio y que por lo tanto no contaban con los mismos recursos materiales y familiares para acompañar la trayectoria de los nuevos ingresantes al nivel. La sobre edad –como consecuencia del ingreso tardío y la repitencia- aumentó y se concentró entre los alumnos más pobres por lo que las brechas sociales en este sentido se agudizaron.

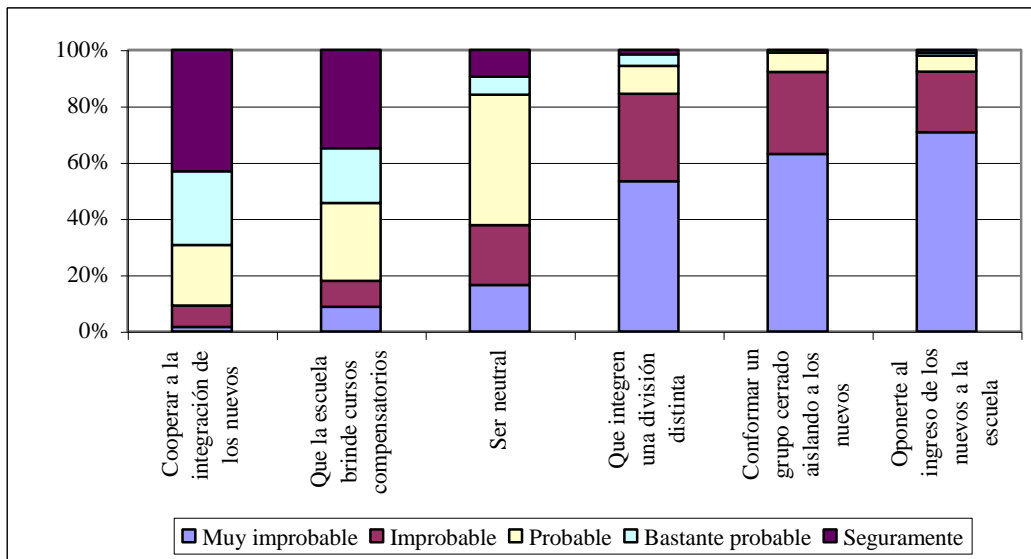
La masificación se produjo sin que la escuela diseñara dispositivos específicos que facilitaran la integración y el aprendizaje de los recién llegados. Además, las escuelas más afectadas por el cambio en el perfil social de los estudiantes fueron las escuelas públicas. En consecuencia, el incremento de la permanencia escolar no se tradujo en mayores logros de aprendizaje y las evaluaciones de calidad ratifican, desde que empezaron a implementarse, el fuerte condicionamiento social de los resultados educativos.

El enunciado planteado a los estudiantes decía: “Suponéte que un determinado año entraran a tu grado o división nuevos alumnos de un nivel socio económico más bajo y que esto repercutiera negativamente en el nivel de enseñanza de tu escuela ¿Qué actitud adoptarías?”

Las respuestas posibles planteaban un gradiente que iba desde la oposición del ingreso de los alumnos a la escuela, pasando por su incorporación a una división distinta que evitara la mezcla hasta la cooperación con la integración de los nuevos en términos sociales y cognitivos.

**Gráfico 37**

**Un grupo de alumnos más pobres ingresa a tu división... ¿Qué actitud adoptarías?**



Las opciones orientadas a promover la integración de los alumnos más pobres fueron las más sustentadas, mientras que las formas de discriminación recibieron los niveles más altos de rechazo. La neutralidad “frente a las discrepancias que genera el ingreso de los nuevos” fue una opción concebida por la mayoría como probable.

Siguiendo los lineamientos de Kohlberg, las respuestas a este dilema ratifican la relevancia que tiene para los adolescentes el propio grupo de pertenencia que se expresa en la disposición mayoritaria a cooperar con la integración de los estudiantes más pobres tanto en términos sociales como cognitivos.

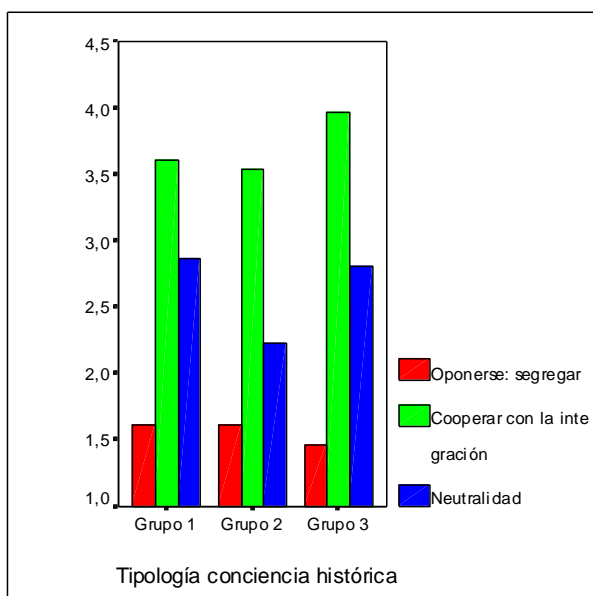
La única diferencia de medias significativa entre los grupos ante las respuestas al dilema de la masificación escolar se registra en relación al ítem “ser neutral frente a las discrepancias que genera el ingreso de los nuevos”. El nivel de aversión a la neutralidad resultó mayor entre los estudiantes del segundo grupo que entre los del primero y los del tercero. Esto resulta paradójico ya que los estudiantes del segundo grupo son los que construyen el relato menos comprometido y más aplanado del pasado reciente de Argentina. Sin embargo, también son los más proclives a recordar los mundiales de fútbol en los que Argentina salió victoriosa. Pareciera que para

este grupo de estudiantes una cosa es relatar lo ocurrido a nivel de un sistema social complejo, ajeno a sus círculos íntimos y de cuya dinámica no se sienten agentes y otra diferente es el posicionamiento ante los conflictos que atañen a sus grupos de pertenencia.

El análisis factorial reduce los seis posibles cursos de acción propuesto a tres componentes principales: la promoción de la integración (directa o por vía escolar), la oposición a la inclusión escolar de alumnos de menor nivel socio – económico y la neutralidad frente al conflicto.

**Gráfico 38**

**Posición de los grupos de la tipología respecto al dilema de la masificación escolar**



Si bien la tendencia a cooperar con la integración de los nuevos ingresantes es marcada en los tres grupos de la tipología, el compromiso con esta actitud es mayor en el tercer grupo. Del mismo modo la segregación es un camino rechazado por los tres grupos, pero más

intensamente por los estudiantes del grupo 3. Como se mencionó anteriormente los menos proclives a permanecer neutrales frente a un conflicto en el propio grupo de pertenencia son los estudiantes del segundo grupo.

## **Capítulo 10. Los docentes de historia de los estudiantes entrevistados**

Los docentes de historia de los alumnos seleccionados para la realización de este estudio exploratorio sobre la conciencia histórica recibieron un cuestionario que tenía algunas preguntas en común con el dirigido a los estudiantes y otras diferentes. Los cuestionarios a los docentes de historia fueron administrados en forma simultánea al de los estudiantes de los cursos seleccionados. De este modo se obtuvieron siete respuestas ya que en una de las escuelas los estudiantes de 2do y de 5to año tenían al mismo docente de historia. Dado que se trata de un número tan limitado, es importante considerar estos resultados con cautela. El relevamiento de las percepciones de los docentes sólo tiene por objeto en este estudio constatar las analogías y diferencias con las respuestas de sus estudiantes.

Asimismo, unos días después de haber realizado el relevamiento en los cursos los docentes fueron entrevistados con el objeto de obtener información adicional valiosa para cubrir los objetivos de esta investigación.

### **10.1 Las representaciones de los docentes sobre el pasado reciente de Argentina**

Al igual que en el cuestionario semiestructurado administrado a los alumnos, en el de los docentes se solicitaba en primer lugar un relato de la historia argentina de los últimos treinta años dirigida al hijo de unos amigos extranjeros que acaban de llegar al país sin tener ningún conocimiento de la historia argentina.

La mayor parte de las respuestas de los docentes presentan importantes diferencias con las propuestas por los estudiantes. Si bien los docentes hacen referencia a la cuestión política institucional y, generalmente emplean este criterio para periodizar, las cuestiones sociales, económicas y culturales son entrelazadas en un relato más integral que da cuenta de un clima de época y del sentido de sus principales transformaciones.



Para hacerlo, la mayoría de los docentes recurren a estructuras, procesos y agrupamientos sociales y políticos que suponen una ruptura con la visión sostenida por los estudiantes respecto a la sociedad como un todo homogéneo.

En este sentido, los relatos de la mayor parte de los docentes entrevistados hacen referencia a los conflictos de intereses y a las luchas que permiten interpretar los cambios sociales. De esta manera, los docentes inscriben al golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 en un proceso de inestabilidad política que se inicia con las intervenciones militares en 1930, de agudización de los enfrentamientos dentro del peronismo desde el retorno de Perón al país o como respuesta de los sectores conservadores que se sintieron amenazados por un clima de creciente movilización y consenso alrededor de un proyecto de país más justo y equitativo. Además, los docentes inscriben tanto la agudización de las luchas sociales como los gobiernos autoritarios en un contexto internacional.

La represión -en lugar de ser atribuida (como lo hacen los estudiantes) a la maldad y a la locura de los militares que tomaron el poder- se concibe como parte de una estrategia orientada a desarticular las relaciones solidarias en el seno de la sociedad civil y al alto nivel de politización y participación. A su vez, esta destrucción de relaciones sociales de cooperación es considerada por los docentes como un elemento inherente a la implementación de un plan económico deliberadamente orientado a la concentración de la riqueza y a la pauperización de las mayorías sociales.

En el relato más frecuente que los docentes hacen del pasado argentino las víctimas de la represión fueron seleccionadas y el principal blanco de los militares eran los militantes que desempeñaban tareas sociales solidarias, es decir, aquellos que hacían de argamasa entre fracciones sociales heterogéneas y cuya posición era clave en el ejercicio de una alianza social con expresión política en un proyecto de mayor justicia social.

Es por esto que los docentes evalúan las pérdidas en función del proyecto social y político pretendido por los jóvenes de los '70: una sociedad más justa en la que se profundizara el proceso de industrialización mediante la implementación de políticas proteccionistas. Desde esta

perspectiva, la represión fue el eslabón necesario para la implementación de un proyecto económico de carácter neoliberal que favoreció a los sectores más concentrados, repuso el modelo agroexportador y generó enormes masas de excluidos sociales.

La mayoría de los docentes atribuye el fin de la dictadura a la derrota en la Guerra de Malvinas a la que interpreta como el manotazo de ahogado dado por el régimen con el objeto de prolongarse en el poder en condiciones en que el nivel de apoyo que inicialmente había tenido tendía a desvanecerse. Desde la perspectiva de los docentes, Malvinas no tiene la connotación de una causa nacional ya que la concepción de nación que sostienen trasciende el aspecto territorial y remite a un conjunto de relaciones solidarias. Si bien los docentes no hacen mención explícita a la deuda social con los excombatientes los inscriben en la larga lista de los perjudicados por las políticas implementadas y en el proceso de deterioro de las relaciones de solidaridad que en otros momentos se habían alcanzado en la sociedad argentina.

Los profesores de historia tampoco comparten la hipótesis sostenida por los estudiantes acerca de que en la sociedad no se sabía que había centros clandestinos de detención en los que se desaparecían personas. Consideran más bien que el miedo y el terror se impuso y que ciertos sectores sociales optaron por el camino fácil de no involucrarse en el conflicto y obedecer la orden del régimen de mantenerse en silencio e incluso denunciar a quienes consideraban sospechosos de ejercer actividades “subversivas”.

En cuanto a la visión de los gobiernos constitucionales post dictatoriales, los docentes entrevistados recuerdan y valoran positivamente la iniciativa política del gobierno de Alfonsín de juzgar a los militares, pero enfatizan su debilidad frente a las presiones ejercidas por los militares que condujeron a que se sancionaran las leyes de impunidad. Además, destacan el fracaso de las iniciativas económicas adoptadas por el gobierno y la eficacia del papel horadador ejercido por los peronistas en la oposición que condujo a que el primer presidente constitucional saliera anticipadamente del poder.

Los profesores comparten con los estudiantes la valorización negativa del gobierno de Menem por las privatizaciones, la destrucción del Estado, la corrupción y el aumento del endeudamiento externo. A diferencia de los estudiantes, no consideran meritoria la ley de convertibilidad y la asocian al establecimiento de un chantaje sobre sectores sociales que se habían endeudado y que por lo tanto no estaban en condiciones de hacerle frente a la corrupción gubernamental. Además, los docentes inscriben la pasividad de la sociedad ante el desmantelamiento de los mecanismos estatales de protección y seguridad social y la dilapidación del patrimonio nacional que tuvo lugar durante la década menemista en la desarticulación de relaciones sociales solidarias llevada a cabo por la dictadura militar.

En el relato de los docentes los sucesos de diciembre del 2001 en la Plaza de Mayo no ameritan una mención ni tienen el carácter inédito e inaudito que le atribuyen los estudiantes. No inscriben allí el fin de una etapa ni consideran que las movilizaciones populares de esos días hayan logrado revertir sustancialmente el curso de procesos de larga duración.

La mayoría de los profesores construye relatos en los que se sitúan como agentes de la historia relatada. Esto supone un distanciamiento con la concepción maniquea sostenida por los estudiantes en la que el bien siempre se localiza del lado del pueblo y el mal del lado de los políticos. Como se señaló anteriormente, los docentes focalizan sus relatos en los intereses contrapuestos en la sociedad y aunque adscriben a sociedades más justas y a democracias más participativas tienen serias dificultades para identificar los factores que viabilizarían un proyecto en esa dirección. Mientras en los relatos de los estudiantes las imágenes positivas del país pasan por recordar las victorias argentinas en los mundiales de fútbol o por depositar la confianza en nuevas figuras políticas que gobiernen en consonancia con el pueblo, el mensaje esperanzador de los docentes remite a la acumulación de experiencias del campo popular, a la posibilidad de capitalizar los sufrimientos padecidos o a los agrupamientos que actúan como reserva moral de los intereses colectivos.

Se incluyen a continuación varias versiones del relato más frecuente de los docentes sobre los últimos treinta años de historia argentina:

“Caracterizaría los '70 como un punto marcado por una sociedad politizada, participativa, solidaria que creía encontrar el camino para un cambio revolucionario por la vía pacífica. Me refiero concretamente al gobierno de Cámpora.

Regreso de Perón, predominio de los sectores de derecha. Fortalecimiento de la Triple A. Muerte de Perón. Isabel. Golpe de Estado de 1976.

Intentaría explicar la inestabilidad político institucional a partir del '30 y la lucha armada en el marco de dicha inestabilidad.

Caracterizaría el accionar de la dictadura y muy especialmente como destruyó el tejido social borrando todo rastro de sociedad solidaria, politizada, comprometida con el cambio. Pérdida de vidas (30.000), endeudamiento externo, destrucción del aparato productivo y destrucción del tejido social, comienzo de destrucción del Estado.

Guerra de Malvinas. Caída de la dictadura. Gobierno de Alfonsín. Juicio a las Juntas. Levantamientos militares. Debilidad del gobierno. Leyes de impunidad. Intentos que no prosperaron de cambios económicos.

Gobierno de Menem. Destrucción del Estado. Privatizaciones. Aumento del endeudamiento. Sociedad civil que acompaña la colonización y el proceso de profundización de la destrucción del tejido social.

La Alianza, esperanza frustrada.

Hoy, país empobrecido. Ley Federal que destruyó el sistema educativo nacional, fragmentación social, pérdida de la nacionalidad (entendida como una gran solidaridad), gran endeudamiento público, y una ventaja comparativa con los sectores de poder: nuestra capacidad para capitalizar el sufrimiento vivido y construir colectivamente una nación más equitativa.” (Profesora de historia de 2do y 5to año de la escuela de Villa Devoto)

“Empezaría explicando la situación social, política y económica. El comienzo de los movimientos subversivos durante la dictadura de turno. Otro factor que me parece importante sería el regreso de la democracia en el '73 y la vuelta al país de una figura casi mítica: Perón y el enfrentamiento dentro del peronismo. Todo esto tomado en función de entender el por qué del golpe del '76. Haría hincapié en el proyecto de los grupos económicos nacionales e internacionales, que se propusieron destruir el campo popular y las redes sociales para implantar un proyecto económico ultraliberal. En función de esto, lo acaecido en la dictadura: represión, desaparecidos e instalar el miedo en la sociedad. Todo esto es lo que hizo posible que en los gobiernos democráticos posteriores se concretara ese proyecto económico sin la oposición masiva de la sociedad y aun más con el apoyo de gran parte de los habitantes (por ejemplo las privatizaciones). Finalmente trataría que comprendiera que este proyecto económico es la causa de los enormes índices de

desocupación, pobreza y el aumento desmedido de la deuda externa.” (Profesora de historia de 2do año de la escuela grande de Flores)

“Le contaría fundamentalmente el proceso político económico del período, haciendo hincapié fundamentalmente en los ideales de los jóvenes que fueron brutalmente reprimidos en principio por la Triple A y más adelante por las Fuerzas Armadas. Creo que es de gran importancia poder explicar la implementación de una política económica para la cual fue necesaria la represión para evitar la protesta social. Por otro lado, la reflexión sobre la desmovilización y el desencanto en la política que tiene el pueblo argentino en la actualidad en contraposición a esos ideales y lucha de los años 70, que de alguna manera es el triunfo de la ideología de las FFAA. Contaría además, que a pesar de la gran desmovilización social, aun hay grupos importantes como las Abuelas de Plaza de Mayo, Madres e H.I.J.O.S. que siguen luchando en búsqueda de la verdad y la justicia y que también existen algunos grupos aunque minoritarios que siguen teniéndole miedo al pensamiento y a la lucha de los grupos más marginales, como ahora pueden ser los piqueteros.” (Profesora de historia de 4to año de la escuela pequeña de Flores)

“Comenzaría por relatar las características autocráticas de los gobiernos de ese período (Revolución Argentina: Onganía, Levingston y Lanusse) y haría hincapié en la importancia que para algunos sectores tenía el regreso de Perón. Le contaría los cambios del Peronismo hasta llegar a convertirse en un movimiento heterogéneo. Agregaría el rol mediador que se esperaba del propio Perón y cómo con su muerte se precipitaron los hechos –gobierno de Isabel mediante- hacia el golpe del 24 de marzo de 1976. No dejaría de lado la violencia que caracterizó ese período contextualizándola en un escenario internacional que arrancó en los '60. Caracterizaría el gobierno de facto desde lo social, político y económico, haciendo hincapié en las secuelas que dejaría en nuestro país en lo social: una sociedad disciplinada y silenciada y en lo económico, después de la aplicación del terrorismo de Estado y de las políticas neoliberales ejecutadas. Podría agregarle además la tremenda decisión que se tomó para 'salvar al régimen', al involucrarnos en una contienda militar sin ningún sentido. Relataría las esperanzas depositadas en el proceso de redemocratización y cómo desde el gobierno se impulsó una política de respeto a los derechos humanos pretendiendo castigar a los culpables de las violaciones del período 1976 – 1983. Agregaría los fracasos de las políticas económicas encaradas por Alfonsín, las presiones de las FFAA y la forma en que el presidente debió anticipar su salida. Con respecto al ingreso de Menem en el escenario político nacional comenzaría por caracterizar sus promesas para luego compararlas con sus actos de gobierno. No dejaría de lado una caracterización de la sociedad que se dejó seducir por sus propuestas y completaría aclarando que retomó

un plan económico casi idéntico al ejecutado por los militares en 1976.” (Profesora de historia de 5to año de la escuela de Barracas – La Boca)

Sin embargo, no todos los relatos de los docentes fueron de este tenor y hubo quienes produjeron narraciones similares a los de los estudiantes. Estos casos recurren a la enunciación de denominaciones que hacen referencia a eventos históricos sin establecer relaciones excepto las estrictamente cronológicas. Aunque cabe considerar que se trata de excepciones se incluye a continuación el relato más endeble de los relevados.

“A partir de los años '70 se desarrolla un proceso de crisis política, económica y social con gran crisis del sistema democrático que poco a poco se tiñó de violencia. Luego explicaría: el proceso político. Vuelta del peronismo. Terrorismo. Subversión. Golpe institucional. Terrorismo de Estado. Crisis económica. Guerra de Malvinas. Vuelta a la democracia. Proceso militar. Indultos. Derechos humanos. Reforma constitucional. Economía neoliberal. Desocupación. Situación actual. Estos temas enmarcados en un proceso de crisis y recuperación de la democracia y poder político popular. Derechos humanos.” (Profesora de historia de 2do año de la escuela de Barracas – La Boca)

Al igual que el cuestionario suministrado a los estudiantes, el cuestionario de los docentes incluía cuatro relatos asociables a las memorias emblemáticas de la represión pero, en el caso del cuestionario a docentes las versiones seleccionadas eran un poco más extensas.

En el caso del cuestionario de los docentes las versiones incluidas fueron las siguientes:

#### NARRATIVA 1:

La República Argentina, a fines de la década del 60, sufría la agresión del terrorismo que, mediante el empleo de la violencia, intentaba hacer efectivo un proyecto político –apoyado por el bloque de países comunistas- destinado a subvertir los valores morales y éticos de la nación. Robos de armas, asalto a bancos, secuestros, extorsiones y asesinatos en escalada creciente, hicieron que la opinión pública tomara conciencia de la acción delictiva de las tres agrupaciones terroristas más poderosas: Fuerzas Armadas Revolucionarias, el Ejército Revolucionario del Pueblo y Montoneros. En 1975, como último recurso para preservar los valores en peligro, el gobierno constitucional impuso el estado de sitio y ordenó el empleo de las Fuerzas Armadas para aniquilar a los elementos subversivos en todo el territorio nacional. El 24 de marzo de 1976, en razón del descalabro económico y de los desaciertos del gobierno de María Estela Martínez de Perón, fue imprescindible que las Fuerzas

Armadas asumieran el gobierno con el beneplácito de la opinión pública en condiciones en que el terrorismo seguía con una actividad muy pronunciada. Las Fuerzas Armadas, de seguridad y policiales actuaron en defensa de la comunidad nacional y obtuvieron la victoria en una guerra sucia en la que, como el enemigo no usaba uniforme y sus documentos de identificación eran falsos, fue significativo el número de muertos no identificados. Los errores que los miembros de las Fuerzas Armadas hubieran cometido en la represión de la delincuencia subversiva deben quedar sujetos a juicio de Dios y a la comprensión de los hombres.

#### NARRATIVA 2:

El 24 de marzo de 1976, las Fuerzas Armadas derrocaron a la presidenta constitucional María Estela Martínez de Perón y asumieron el gobierno del país. Fue el sexto golpe de Estado que sufrió Argentina desde que el 6 de septiembre de 1930 fuera derrocado Hipólito Yrigoyen. Las profundas diferencias entre los gobiernos de facto anteriores y la metodología empleada por la última dictadura militar significaron el comienzo de una nueva forma de Estado: el Estado terrorista. Los militares instauraron un sistema nacional de represión planificado y sistemático que implicó el secuestro, la tortura, la desaparición y el exilio de miles de personas y apelaron al discurso de la guerra para legitimar estas acciones aberrantes. La figura del detenido-desaparecido simboliza toda la barbarie del régimen en el que las víctimas perdían todos sus derechos desde el momento en que eran secuestradas y llevadas a uno de los 340 centros clandestinos de detención por entonces existentes en todo el territorio nacional. El silencio y el miedo impuestos por el terror inmovilizaron a la sociedad. Los derechos civiles, la actividad y las organizaciones políticas estaban suprimidas. Fueron principalmente los familiares de las víctimas agrupados en distintos organismos de Derechos humanos los que intentaron franquear la barrera del silencio reclamando, no la venganza, sino primero Aparición con vida y luego Juicio y castigo a todos los culpables, como único medio para lograr que Nunca Más ocurran en nuestro país delitos de lesa humanidad.

#### NARRATIVA 3:

Durante la década del 70, Argentina fue convulsionada por un terror que provenía tanto desde la extrema derecha como de la extrema izquierda. A los delitos de los terroristas insurgentes, las Fuerzas Armadas respondieron con un terrorismo infinitamente peor que el combatido ya que desde el 24 de marzo de 1976 contaron con el poderío y la impunidad del Estado Absoluto. Guerrilleros y represores coincidían en su arraigada fe militarista y en concebir que los fines por los que luchaban justificaban los medios empleados. La sociedad argentina, harta del caos y la violencia, permaneció ajena y pasiva frente a un conflicto dirimido entre aparatos armados que no llegó a convertirse en una guerra por la enorme desigualdad de fuerzas entre los bandos en conflicto. El rechazo social frente a los crímenes de la dictadura se restringía a los cometidos contra personas inocentes, es decir, no comprometidas con las acciones armadas o con cualquier tipo de militancia. Es por eso que, cuando en diciembre de 1983 se recupera la democracia, la decisión del ex presidente Alfonsín fue someter a proceso simultáneamente a las cúpulas de las Fuerzas Armadas y a los jefes sobrevivientes de ERP y Montoneros. Del mismo modo, los indultos del ex presidente Menem abarcaron tanto a los miembros de las Juntas Militares como a los dirigentes guerrilleros que habían sido condenados.

#### NARRATIVA 4:

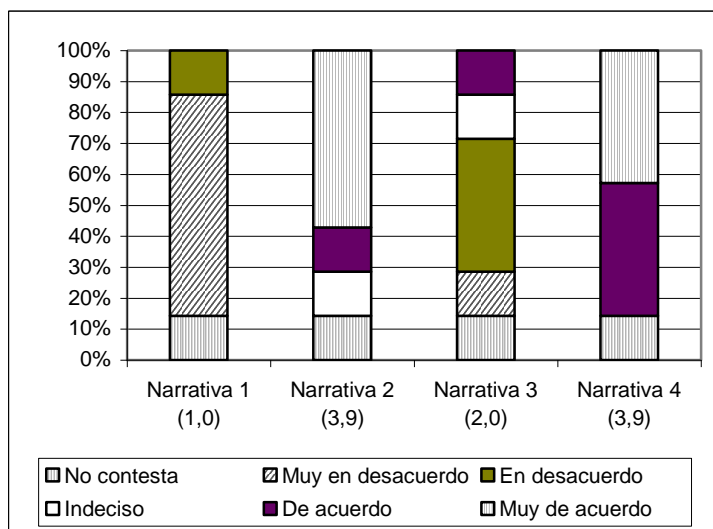
Hacia 1970, la acumulación de fuerzas populares había alcanzado un nivel suficiente como para que se intentara una apuesta por el poder mediante una guerra revolucionaria o de liberación nacional. En el imaginario de la época la palabra democracia estaba ligada a los conceptos de proscripción, minoría y hasta de fraude. En cambio, la justicia social era concebida como el resultado de la vigencia de un gobierno popular que además de

promover el reparto equitativo de la riqueza alentara la organización de la solidaridad social. El triunfalismo y el militarismo impidió a las organizaciones revolucionarias comprender que el advenimiento de un gobierno constitucional en 1973 modificaba las condiciones de lucha y condenaba al aislamiento a quien no comprendiera las reglas de la nueva etapa. A fines de 1975, las organizaciones armadas estaban aisladas de las masas y su capacidad militar había sido fuertemente diezmada, sin embargo los militares justificaron el golpe de 1976 en la necesidad de poner fin al flagelo de la delincuencia subversiva y el terrorismo. El golpe del 76 tendió a destruir otro proyecto de país posible aniquilando a aquellos militantes que cuestionaban el sistema socioeconómico e instaurando un modelo de valorización financiera del capital y de transferencia de recursos al exterior cuyas consecuencias aun hoy padecemos. La cacería humana que llevaron a cabo los militares para imponer este modelo permite caracterizar lo ocurrido en el país a partir del golpe de 1976 como genocidio.

Sobre estas versiones se solicitaba a los docentes su opinión en una escala de 5 puntos en el que valor mínimo (1) correspondía a la categoría “Muy en desacuerdo” y el máximo (5) a la categoría “Muy de acuerdo”.

**Gráfico 39**

**Nivel de acuerdo de los docentes con los relatos seleccionados**



El gráfico 39 presenta algunas analogías y algunas diferencias con las respuestas obtenidas de los estudiantes. La docente de segundo año de la escuela de Barracas se negó a responder las partes 3 y 4 del cuestionario argumentando que se solicitaba sus “opiniones personales”. En el gráfico ese caso representa el 14% del total (1 en 7) y corresponde a la respuesta “no contesta”. Sin embargo, el uso de la respuesta “indeciso” entre los docentes que se posicionaron en alguno de los puntos de la escala propuesta fue mucho menor que entre los estudiantes. Mientras que estos últimos



apelaron a la respuesta “indeciso” –con distinta intensidad- en los cuatro relatos, en el caso de los docentes esta respuesta sólo aparece en las narrativas 2 (organismos de derechos humanos) y 3 (gobiernos constitucionales post dictatoriales).

En concordancia con lo que ocurre entre los estudiantes, la narrativa militar concentra el mayor nivel de desaprobación aunque en el caso de los docentes este rechazo es más unánime: todos los que toman posición reprueban esta versión del pasado.

Otra diferencia entre la opinión de docentes y estudiantes es que para los primeros la narrativa de los organismos de derechos humanos y la de los militantes merece el mismo nivel de aprobación. En el gráfico se incluyeron entre paréntesis los valores medios de las escalas: las narrativas 2 y 4 tienen el mismo valor promedio y en ambos casos todos los que toman posición concuerdan con estas versiones del pasado argentino.

La narrativa de los gobiernos constitucionales de Alfonsín y Menem, también en el caso de los docentes, es la que genera mayor indeterminación. Mientras que en las demás narrativas todos los que toman posición se orientan por el sí o por el no, en el caso de la narrativa que iguala en su carácter terrorista a los bandos en pugna hay quienes optan por la aprobación (20,0%) aunque la gran mayoría (80%) la rechaza.

En síntesis, el posicionamiento de los docentes coincide en términos generales con el de los estudiantes, pero sus respuestas resultan menos vacilantes ya que la comprensión de textos y el hábito de leer argumentos desde distintas perspectivas o concepciones no constituye un problema para los docentes. Tanto estudiantes como docentes rechazan fuertemente la narrativa militar y aprueban la narrativa de los organismos de derechos humanos y la de los militantes. Mientras las opiniones de los estudiantes están divididas respecto a la versión impulsada desde los gobiernos constitucionales, la tendencia de los docentes entrevistados es a rechazar esta visión del pasado.

Así como el posicionamiento de los docentes resulta mucho más consistente y no se registran contradicciones –como entre los estudiantes- también la pregunta por la justificación del nivel de acuerdo con las narrativas propuestas los docentes la responden de un modo

cualitativamente distinto. A diferencia de las respuestas de los estudiantes que, o bien apelan a la coincidencia entre lo dicho y la verdad o bien apuntan a elementos aislados del relato, los docentes recurren a argumentos que remiten al sentido de las narrativas e incluyen en sus justificaciones conocimientos no mencionados en las versiones propuestas de las memorias emblemáticas del pasado.

El desacuerdo con la narrativa de los militares se justifica desde la perspectiva de los docentes a partir del hecho de que los grupos armados habían sido militarmente derrotados antes del golpe del 76; al rechazo de denominar “guerra” al secuestro de personas en sus casas, lugares de trabajo o de estudio; al carácter injustificable que tiene convertir al Estado en un organismo desde el cual se asesina; al carácter tendencioso y arbitrario de esa visión del pasado o a que iguala en el terror a ambos bandos.

“Isabel fue derrocada porque en 9 meses había elecciones. Los grupos armados ya estaban aniquilados en el '76, como lo dicen los documentos de las propias FFAA del año 75. Las FFAA actuaron en defensa del grupo económico de mayor concentración de poder y el genocidio fue para poder aplicar el plan de dicho grupo. No fue una guerra. El 'enemigo' de las FFAA fue secuestrado de sus casas, lugar de trabajo, lugar de estudio.” (Profesora de historia de 2do y 5to año de la escuela de Villa Devoto)

“Es la pura justificación del golpe del 73 que usaron las fuerzas armadas que impusieron el terror.” (Profesora de historia de 2do año de la escuela pequeña de Flores)

“Las organizaciones guerrilleras no tuvieron nunca apoyo mayoritario de la población. Para el año 76 estaban casi exterminados. No hay justificación alguna para que el Estado se convirtiera en asesino con la excusa del accionar de estos grupos. Este problema se podría haber solucionado siguiendo el proceso legal que garantiza los derechos de los habitantes.” (Profesora de historia de 2do año de la escuela grande de Flores)

“Este texto justifica la represión y el terrorismo de Estado, hace hincapié en la existencia de una guerra, que además la califica de 'sucias'. Me parece totalmente tendencioso y arbitrario.” (Profesora de historia de 4to año de la escuela pequeña de Flores)

“En desacuerdo porque no expresa el terrorismo de Estado que se aplicó.”  
(Profesora de historia de 5to año de la escuela de Barracas – La Boca)

“No coincido porque representa la 'teoría de los dos demonios’”(Profesora de historia de 5to año de la escuela grande de Flores)

El acuerdo con la narrativa de los organismos de derechos humanos se basa en que ese relato prioriza la violación de derechos, la implementación de una metodología de represión terrorista desde el Estado y en que esto generó en la sociedad miedo y silencio.

En cambio, el docente que responde “indeciso” considera que en el relato de los organismos no se puede identificar la posición del emisor del mensaje. El eje que estructura este relato Estado terrorista vs Estado de Derecho requiere de un corte temporal en el 24 de marzo del 76 y de un encubrimiento de las razones del conflicto que es lo que parece reclamar la docente en cuestión.

“Me parece que si bien describe hechos, no permite tomar una postura ideológica ya que no tiene ningún tipo de posicionamiento frente al tema.” (Profesora de historia de 4to año de la escuela pequeña de Flores)

En el caso de la narrativa que se generalizó durante los gobiernos de Alfonsín y Menem el desacuerdo se basa en que restringe las causas del golpe a un problema ideológico, a que parece ser una justificación de las leyes de impunidad o a que expresa la “teoría de los dos demonios”.

“Da como situación de golpe a una causa sólo ideológica. Se olvida de otros factores y no desarrolla sino que parece que justifica las leyes de punto final y obediencia debida.” (Profesora de historia de 2do año de la escuela pequeña de Flores)

“Sustenta 'la teoría de los dos demonios' con la cual no acuerdo.” (Profesora de historia de 4to año de la escuela pequeña de Flores)

La docente que responde indeciso justifica su respuesta en que si bien este relato hace mención a la violencia política de los años 70 este problema se podría haber resuelto apelando a instrumentos legales vigentes en el Estado de derecho.

“Expresa la violencia de los '70, sin embargo nada justifica el accionar del Estado a partir del golpe.” (Profesora de historia de 5to año de la escuela de Barracas – La Boca)

Este último argumento es también el que emplea la docente que concuerda con la narrativa 3.

“No hay justificación alguna para que el Estado se convirtiera en asesino con la excusa del accionar de estos grupos.” (Profesora de historia de 2do año de la escuela grande de Flores)

Por último, el acuerdo con la versión de los militantes se basa en que es un relato en el que se hace referencia al terrorismo de Estado, se enfatiza la necesidad de destruir el tejido social para poder implementar un modelo económico que se correspondía con el de los grupos económicos más concentrados.

A la pregunta: “En su opinión, ¿por qué se produjeron los hechos a los que refieren estas narrativas?” los docentes también apelaron a argumentos distintos a los empleados por los estudiantes. Mientras estos últimos concentraron sus respuestas en la corrupción y la maldad inherente a quienes ejercen el poder político, las respuestas más frecuentes entre los docentes se refirieron al enfrentamiento entre dos fuerzas que representaban dos proyectos antagónicos de país.

“El campo popular, las redes solidarias, la toma de conciencia de sus derechos; todo eso se convirtió en una amenaza para los grupos económicos hegemónicos. Ya no alcanzaba mantenerlos disciplinados con la policía sino que había que exterminarlos y sembrar el terror para que no volvieran a amenazar el poder.” (Profesora de historia de 2do año de la escuela grande de Flores)

“Por la necesidad de implementar una política económica que no tomaba en cuenta los intereses de los sectores populares. Para evitar el desarrollo de ideologías que pudieran poner en peligro los intereses de los grupos dominantes.” (Profesora de historia de 4to año de la escuela pequeña de Flores)

“Para interrumpir la industrialización y poder imponer un nuevo modelo económico basado en la valorización financiera (capitalismo salvaje).” (Profesora de historia de 5to año de la escuela grande de Flores)

En algún caso además se puso en correspondencia este conflicto interno con la situación internacional.

“Contexto internacional: Guerra Fría. Doctrina de la Seguridad Nacional. Contexto Nacional: Desequilibrio de las fuerzas internas dentro del peronismo (a partir de la llegada de Perón, Golpe a Cámpora). Aumento de poder de la Triple A. (1975: Primer campo de concentración en Tucumán). Peligro que significaba, en este contexto, la acumulación de fuerzas populares en Argentina con capacidad de encarar un proyecto de liberación nacional.” (Profesora de historia de 2do y 5to año de la escuela de Villa Devoto)

“En mi opinión, el golpe de Estado del 73 además de lo explicado en la narrativa 2 y 4, agregaría intereses de algunos estados imperialistas como el Soviético que de muchas maneras colaboró con el proceso militar.” (Profesora de historia de 2do año de la escuela pequeña de Flores)

Solo en un caso el golpe se atribuyó al proceso de politización de las fuerzas armadas y a la creencia por parte de la sociedad civil en la capacidad de los militares de restaurar el orden.

“Entre otros motivos por una fuerte politización de las Fuerzas Armadas y por la concepción entre la gente de que los militares podían poner 'orden' frente al caos.” (Profesora de historia de 5to año de la escuela de Barracas – La Boca)

A diferencia de lo que ocurre con los estudiantes, para los docentes la pregunta: “Cómo fue posible que ocurrieran los hechos a los que refieren esas narrativas?” remite a otro orden de cosas que la pregunta por las razones de la masacre. La respuesta más frecuente de los docentes a la pregunta por el *cómo* se concentra en la neutralización de la sociedad civil. Dicha neutralización la alcanzaron los militares mediante el ejercicio del terror que impuso el silencio y la inmovilidad. Algunos docentes van más allá y describen una secuencia según la cual las primeras víctimas de la represión no fueron las cúpulas de las organizaciones armadas sino que la Triple A apuntó a aquellos cuadros sociales que hacían de argamasa entre dichas organizaciones y los sectores populares. Esta estrategia permitió a los militares desarticular la alianza social que se había logrado constituir en torno al proyecto de liberación nacional. El aislamiento social de las organizaciones armadas hace posible que después del golpe de Estado y con

la implementación del terror se pudiera secuestrar y aniquilar a todos los cuadros militares y políticos ligados a las organizaciones armadas.

“Debilitamiento del gobierno constitucional. Triple A suma más muertes que la guerrilla. Aislamiento de las organizaciones revolucionarias (con su accionar se alejan más de la gente). Trabajo intensivo de los sectores de poder (FFAA, poder económico, medios de comunicación) para instalar el miedo, la necesidad de un 'supuesto orden' y colocar a la población en el medio entre 'orden' o 'guerrilla'. Apuntan desde la Triple A y grupos de tareas a matar a personas relacionadas con el trabajo social.” (Profesora de historia de 2do y 5to año de la escuela de Villa Devoto)

“Creo que algunos sectores de la sociedad argentina (alto y clase media) nunca les importó lo que le sucediera al otro, siempre y cuando pudiera seguir con su estilo de vida. 'Por algo será', 'A mí no me pasó', 'No te metás'.” (Profesora de historia de 2do año de la escuela grande de Flores)

“Los hechos pudieron ocurrir a partir del miedo generado en la sociedad por el avance de las ideas de 'izquierda' entendida dentro de un marco político mundial de la 'Guerra Fría' y la incidencia de las potencias capitalistas en las políticas internas de América Latina en este sentido.” (Profesora de historia de 4to año de la escuela chica de Flores)

“Son varios los motivos, pero se pueden destacar: la falta de conciencia ciudadana, el desconocimiento total o parcial del accionar de las FFAA desde 1930 por parte de la gente (en su mayoría), el descreimiento en el orden constituido y la excesiva confianza en las Fuerzas Armadas.” (Profesora de historia de 5to año de la escuela de Barracas – La Boca)

Aunque entre los docentes entrevistados constituyen una minoría también se registraron casos que no establecen una diferencia entre la pregunta por las causas y la pregunta por las condiciones de posibilidad. Ante esta última interrogación estos docentes o bien reiteran las razones del golpe o bien apuntan al carácter dependiente de nuestro país como si este carácter no fuera compartido con el resto de las naciones latinoamericanas o como si la represión hubiera sido ejecutada en forma directa desde las naciones centrales.

“Porque era necesaria para instrumentar las nuevas condiciones económico – sociales que se generaron a nivel mundial: destruyendo la identidad de los sectores populares.” (Profesora de historia de 5to año de la escuela grande de Flores)

“Fue posible por el nivel permanente de dependencia de nuestro país y siempre se descolocó del conflicto latinoamericano.” (Profesora de historia de 2do año de la escuela chica de Flores)

## **10.2 El perfil social de los docentes entrevistados**

Antes de avanzar en la visión de los docentes sobre la enseñanza de la historia en las escuelas medias es importante presentar un breve perfil social y de la formación de los profesores entrevistados.

Constituyen un grupo sumamente homogéneo. En primer lugar, todas son mujeres. En segundo lugar, todas nacieron entre los años 1958 y 1962 por lo que estaban terminando la educación media cuando ocurrió el golpe de Estado de 1976 y toda o parte de su educación superior se llevó a cabo durante la dictadura militar. En consecuencia, forman parte de la generación que fue blanco de la represión. La mayoría (66%) de las docentes entrevistadas son separadas o solteras por lo que la jefatura del hogar está a su cargo y viven solas o en pareja ya que sólo un tercio tiene hijos. Casi todas residen en la ciudad de Buenos Aires en barrios de nivel medio (Villa del Parque, Floresta, Boedo) y sólo una reside en el conurbano en el partido de Avellaneda.

En cuanto a la tenencia de bienes cabe mencionar que sólo la mitad de las docentes entrevistadas tiene computadora en su hogar por lo que cabe imaginar que el uso de Internet como fuente de información y de búsqueda bibliográfica para la preparación de clases es poco frecuente. En cambio, todas tienen TV color con control remoto, video grabadora programable y la mayoría (66%) tiene automóvil.

La percepción que tienen de su ubicación en la estructura social (“¿A qué clase social cree usted que pertenece en la actualidad?”) también es bastante homogénea. En una escala con las siguientes opciones: “Alta”, “Media Alta”, “Media”, “Media Baja” y “Baja”, la mitad se ubicó en la clase “Media” y la otra mitad en la “Media Baja”. En ningún caso consideraron a su hogar como pobre. Sin embargo, la mayoría calificó su situación económica actual comparada con la vivida en su hogar de origen

como peor. La única docente que consideró que su situación económica actual era mejor que la vivida durante su infancia se ubicó en el nivel medio bajo por lo que seguramente consideraría como pobre a su hogar de origen. Cabe suponer que sería la única que podría considerar que los estudios de nivel superior le posibilitaron una movilidad social ascendente. En cambio, el resto de las docentes, seguramente no asocia la realización de estudios de nivel superior a un proceso de ascenso social.

Otro atributo en común es que tienen mucha antigüedad docente. El rango va de 9 a 25 años, con un promedio de 20 años por lo que cabe suponer que se incorporaron al ejercicio de la docencia aproximadamente cuando en el país se reinstalaba la vida democrática. Además, la mayoría (80%) tiene la misma antigüedad en el establecimiento que la que tiene como docente por lo que las trayectorias profesionales se desarrollaron en el mismo ámbito de trabajo. También se registró una alta antigüedad de los docentes en el dictado de los cursos en los que fueron entrevistados: casi todos hace 10 años o más que está a cargo del curso seleccionado y sólo una de ellas tenía 1 año de antigüedad en el dictado del curso.<sup>60</sup>

En cuanto a la formación también se trata de trayectorias similares: todas hicieron el profesorado de enseñanza secundaria y una de ellas además completó estudios en la universidad. Además la mayoría (57%) tomó cursos especiales de formación en historia, el 28% en otra ciencia social o en otras humanidades y sólo una de las docentes tenía una visión crítica de la oferta de cursos que hacen a la formación continua de los docentes en actividad por lo que no había participado de esta instancia de formación.

La homogeneidad en la formación recibida por las docentes entrevistadas se expresa al momento de señalar los historiadores de referencia en cuanto a la historia argentina (“¿Cuáles son sus historiadores preferidos o sus referentes en materia de historia argentina?”). La mayoría coincide en la figura de Tulio Halperín Dongui (80%) y en la de Luis Alberto Romero (60%). En el campo de la historia universal, las

---

<sup>60</sup> Es importante volver a destacar que la muestra de docentes no puede considerarse válida para hacer ningún tipo de generalizaciones: sólo fueron entrevistados 7 docentes.



coincidencias se concentran en figuras como la de Eric Hobsbawm (80%) y en la de Fernand Braudel (50%).

Por último, se incluye en este apartado sobre el perfil de los docentes, sus respuestas a la pregunta sobre la importancia asignada a relaciones sociales del ámbito privado (la familia, los amigos, la religión) y a cuestiones de índole institucional o pública (justicia social, la seguridad, el orden). La jerarquía que los docentes establecen entre estas cuestiones permite delinear aun más el perfil de los docentes entrevistados.

**Tabla 3. Importancia asignada a cuestiones seleccionadas**

<b>Valores importantes en la vida</b>	<b>Media</b>	<b>Porcentaje que responde "Mucha" o "Muchísima"</b>
La democracia y la libertad de opinión	5,0	100,0
El bienestar y la justicia social	5,0	100,0
Su familia	4,7	100,0
Sus amigos	4,4	100,0
Su país y su nacionalidad	4,4	100,0
La seguridad y el orden	3,4	57,2
El dinero y la riqueza	2,7	0,0
La religión	1,4	0,0

La tabla 3 presenta un promedio de las respuestas obtenidas. La categoría 1 correspondía a la opción “Muy poca” y la 5 a “Muchísima”, además incluye la suma del porcentaje de casos que respondieron “Mucha” o “Muchísima”. La tabla muestra nuevamente una fuerte coincidencia entre aquellas cuestiones consideradas importantes para los docentes y las consideradas menos relevantes. Entre las primeras se encuentran la democracia y la libertad de opinión, el bienestar y la justicia social, la familia, los amigos, el país y la nacionalidad. Entre las últimas la religión y el dinero y la riqueza. Este ordenamiento permite inferir que –para este grupo de docentes- la elección de la carrera estuvo ligada a un proyecto de constitución de una sociedad más justa y no de enriquecimiento personal a partir del ejercicio profesional. De las cuestiones propuestas, la seguridad y el orden, es la única en la que las opiniones de los docentes no son unánimes, no obstante, para la mayoría es importante vivir en una sociedad ordenada y segura.

### **10.3 La concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje**

En el cuestionario a docentes se incluyó una pregunta con varios ítemes destinados a captar la visión general sobre el ejercicio de la docencia. Básicamente se intentaba localizar a los docentes en tres ejes constituidos por versiones contrapuestas del ejercicio de la docencia. (Tenti Fanfani, 2006) Uno de ellos es el eje compromiso – neutralidad. Desde cierta visión de la enseñanza de las ciencias sociales y de la enseñanza en general, la educación en valores debe quedar a cargo de las familias ya que en el ámbito escolar únicamente pueden hacerse referencia a valores universalmente aceptados. Si bien es cierto que todo proceso de conocimiento exige necesariamente un distanciamiento, la visión neutralista evita hacer referencias a los conflictos y a las visiones contrapuestas y enfatiza siempre aquellos aspectos sobre los que existen consensos. Desde la visión contrapuesta, tanto la investigación como la enseñanza exigen un involucramiento personal que va desde el afecto por los alumnos hasta la necesidad de dar a conocer la propia visión de los hechos con la honestidad intelectual de hacer presente las visiones y explicaciones contrapuestas sobre el mismo proceso social.

El otro eje es de la vocación y la profesión. Si bien el ejercicio de la docencia supone una utopía ya que lo que se intenta es producir y acompañar un cambio como es el proceso de aprendizaje, es posible pensar la docencia como una vocación o como una profesión. En el primer caso, se supone una dedicación abnegada más ligada a las formas del sacerdocio mientras que en el segundo la visión de la tarea del docente está más asimilada al ejercicio de otros saberes profesionales.

Un tercer eje muy ligado al anterior es el eje tecnología y didácticas actualizadas frente al pizarrón, la tiza y los bancos ordenados en fila como representaciones de modalidades tradicionales de trabajo en el aula.

Las docentes entrevistadas se localizaron claramente en una visión comprometida de la enseñanza. En la tabla 2 se incluyó el promedio de los ítemes seleccionados (la valuación 1 correspondía a la categoría “Muy en

desacuerdo” y la 5 a la categoría “Muy de acuerdo) y el porcentaje de docentes que respondió en cada ítem que estaba “Muy de acuerdo” o “De acuerdo”. Los ítems fueron ordenados desde los más fuertemente aprobados a los que gozan del mayor nivel de desaprobación.

**Tabla 4. Nivel de acuerdo con ítems referidos al ejercicio de la docencia**

<b>Ítems referidos al ejercicio de la docencia</b>	<b>Media</b>	<b>Porcentaje que acuerda</b>
Debe contribuir al desarrollo de la conciencia social de las nuevas generaciones	4,7	100
Deben comprometerse con la democratización social y política del país	4,6	100
Deben tener conciencia de que su rol es político	4,1	85,7
Dominio de las tecnologías y didácticas más actualizadas	3,7	71,5
Ser maestro es una profesión donde lo más importante es vocación	3,1	42,9
Cualidad más importante: conocimiento actualizado del contenido	3,0	42,9
Mayor importancia de las cualidades éticas respecto al conocimiento	2,6	42,9
Debe evitar toda forma de militancia y compromiso ideológico	2,4	28,6
El maestro debe desarrollar únicamente valores de validez universal	1,6	14,3
El docente en el aula no debe incursionar en problemas políticos actuales	1,4	0,0

Como se observa en la Tabla 4 las docentes entrevistadas coinciden en una visión comprometida de la enseñanza. Existe unanimidad respecto a que los docentes deben contribuir al desarrollo de la conciencia social de las nuevas generaciones, comprometerse personalmente con la democratización social y política del país y tratar en las aulas los problemas políticos de actualidad. También hay un alto grado de consenso respecto al rol político que juegan, a que no deben desarrollarse únicamente valores de validez universal y a que no es necesario evitar toda forma de militancia y compromiso ideológico. En síntesis la visión “neutralista” de la enseñanza de las ciencias sociales es rechazada por este grupo de docentes.

También el consenso es alto sobre la necesidad de dominar las tecnologías y didácticas actualizadas. En cambio, las opiniones divergen en cuanto a que la cualidad más importante de un docente sea el conocimiento actualizado de los contenidos y también respecto a que lo relevante para el ejercicio de la docencia sea la vocación.

A su vez, los docentes fueron consultados sobre aquellos factores que consideraban sustantivos al momento de explicar los logros en el aprendizaje. La tabla 5 presenta las respuestas de los docentes a los ítems

propuestos como promedio y el porcentaje de docentes que contestó que estaba “Muy de acuerdo” o “De acuerdo” con las proposiciones enunciadas en el cuestionario. Los ítems fueron ordenados desde aquellos que recibieron el mayor nivel de aprobación a los que fueron más rechazados.

**Tabla 5. Nivel de acuerdo con ítems referidos al rendimiento de los alumnos**

<b>Ítems referidos al rendimiento de los alumnos</b>	<b>Media</b>	<b>Porcentaje que acuerda</b>
Condiciones socio económicas del país. Escuela: contención y asistencia	5,0	100,0
La formación de los docentes	4,7	100,0
La carencia de hábitos y métodos de estudio apropiados	4,4	85,7
Las condiciones laborales de los docentes	4,3	71,5
El grado de interés que los padres tienen en el aprendizaje de sus hijos	4,1	85,8
El funcionamiento de la escuela	4,1	100,0
La infraestructura, equipamiento y condiciones edilicias de la escuela	3,9	71,5
La disponibilidad de los padres para ayudar a sus hijos	3,7	71,4
La adecuación de los contenidos a la madurez intelectual de los alumnos	3,6	85,7
Su grado de madurez emocional	3,4	71,4
El nivel cultural y educativo de los padres	3,4	71,4
La gran cantidad de tiempo que en sus casas dedican a ver TV	2,9	28,6
Su nivel de inteligencia	2,7	42,9
Su comportamiento en clase	2,6	28,6
El nivel socioeconómico de los padres	2,3	28,6

Las evaluaciones de calidad de la enseñanza coinciden en el fuerte condicionamiento social de los resultados alcanzados por los alumnos. Los estudiantes provenientes de los sectores sociales más favorecidos alcanzan resultados más altos que aquellos que provienen de los sectores sociales más postergados. La tabla 5 nos muestra que los docentes entrevistados confían fuertemente en las posibilidades de aprender que tienen los estudiantes pobres, sin embargo coinciden en que las condiciones socioeconómicas del país que conllevan a que la escuela tenga que asumir tareas de contención y asistencia constituyen un factor que incide en los aprendizajes.

Los ítems seleccionados por los docentes como influyentes en las posibilidades que los estudiantes tienen de aprender apuntan a la cuestión social a escala nacional y no al hecho de que un estudiante provenga de un hogar con bajos recursos económicos.

Entre los factores más sustantivos en el rendimiento de los alumnos, los docentes entrevistados coinciden en la relevancia de su formación y en las condiciones laborales e institucionales en las que se lleva a cabo la labor.

También comparten que algo que atenta contra el mejoramiento de los resultados educativos es la carencia de hábitos de estudio adecuados. En la construcción de estos hábitos los docentes parecen coincidir en que no es algo que la escuela pueda hacer por sí misma y que para que estos hábitos se conformen es importante el interés de los padres en los aprendizajes de sus hijos, su disponibilidad para ayudarlos y también su nivel cultural. En consecuencia, en el imaginario de los docentes la pobreza material y la pobreza cultural no están asociadas. El nivel cultural de los padres incide en el desempeño escolar, pero no su riqueza material.

Asimismo, las posibilidades de aprender se asocian a la madurez emocional y a la adecuación de los contenidos a la madurez intelectual de los estudiantes, pero no se considera que el nivel de inteligencia, el comportamiento en clase e incluso, las horas diarias destinadas a ver TV expliquen el rendimiento escolar.

También fue importante la convergencia de los docentes en cuanto a los temas “conflictivos” a incluir en el currículum. La tabla 6 presenta los promedios y el porcentaje de docentes que respondió estar “Muy de acuerdo” o “De acuerdo” con que la escuela abordara temas respecto a los cuales existen perspectivas contrapuestas.

**Tabla 6. Nivel de acuerdo con que la escuela aborde temas conflictivos**

<b>Temas a abordar en la escuela</b>	<b>Media</b>	<b>Porcentaje que acuerda</b>
Educación sexual y salud reproductiva	4,9	100,0
Prevención de adicciones	4,7	100,0
Análisis de situaciones políticas y sociales actuales	4,6	100,0
Análisis de la TV y otros medios de comunicación de masas	3,9	85,8
Música rock, bailanta, tropical, etc.	3,3	57,1
Religión	1,3	0,0

En concordancia con la visión comprometida de la enseñanza a la que se hizo referencia anteriormente, la tabla 5 muestra el alto grado de consentimiento entre los docentes entrevistados respecto a incluir en el ámbito escolar el tratamiento de temas sobre los que existen perspectivas

ideológicas contrapuestas. En efecto, hubo unanimidad acerca de la importancia de que en la escuela se brinde educación sexual y educación orientada a la prevención de las adicciones. También hubo absoluta coincidencia en la necesidad de incluir en el currículum el estudio de las situaciones sociales y políticas de actualidad. Y se rechazó la inclusión de religión en las escuelas públicas. Asimismo, casi todos coincidieron en que la T.V y la producción de otros medios de comunicación debía ser objeto de estudio en el ámbito escolar. Si bien también la mayoría consideró que la escuela tenía que tomar el rock, la bailanta y la música tropical, el nivel de aprobación fue menor.

Por último, se incluyen aquí las percepciones de los docentes sobre el grado de confianza en distintos grupos sociales (funcionarios públicos, docentes, banqueros o empresarios, policías, sacerdotes, militares, políticos, jueces y periodistas) ya que las concepciones de los docentes de la enseñanza y del aprendizaje dependen en parte de la visión y la valoración de las figuras que en una sociedad representan a las autoridades. Esto es así en un doble sentido. Por una parte, para que haya transmisión es necesario que entre docentes y estudiantes exista una relación de respeto mutuo, relación que no es espontánea y que debe construirse en la cotidianeidad. Por otra parte, la construcción de esta relación en el ámbito escolar resulta sumamente difícil cuando el comportamiento de los adolescentes en el aula expresa un clima de época en el que la fluidez y la flexibilidad en los intercambios se constituyen en valores frente a lo duradero y estable que aparecen como sinónimo de pesadez y atraso y que conllevan al vaciamiento de todo contenido a transmitir. (Dussel, 2005)

La tabla 7 muestra que los docentes tienen un bajísimo grado de credibilidad en todas las figuras públicas puestas en consideración, sin embargo es posible marcar un gradiente que va desde el mayor nivel de descrédito integrado por las figuras ligadas a las fuerzas del orden (militares y policías), al mundo empresarial en su versión gerencial y sindical (banqueros, financistas, empresarios y sindicalistas) e incluye a los sacerdotes hasta un nivel de credibilidad escasa pero no nula que remite a las personificaciones ligadas al ejercicio del poder ejecutivo, legislativo y judicial (políticos, funcionarios públicos y jueces) y a los medios de

comunicación (periodistas). Al igual que lo que ocurría con los estudiantes, la figura del docente es la que más confianza merece, sin embargo la mayoría de los docentes también descrea de sus pares o de quienes ejercen esa función respecto a ellos mismos.

**Tabla 7. Nivel de confianza en distintas figuras que ejercen la autoridad**

<b>Figuras que ejercen la autoridad</b>	<b>Media</b>	<b>Porcentaje que contesta “Mucha” o “Muchísima”</b>
Los docentes	3,4	42,9
Los periodistas	3,0	14,3
Los jueces	2,6	14,3
Los funcionarios públicos	2,3	14,3
Los políticos	2,1	14,3
Los sacerdotes	1,6	0,0
Los policías	1,4	0,0
Los sindicalistas	1,4	0,0
Los banqueros y financistas	1,3	0,0
Los empresarios	1,3	0,0
Los militares	1,3	0,0

Esta coincidencia en el descrédito de todas las figuras públicas entre estudiantes y docentes conspira contra la posibilidad de educar. La educación supone siempre el ejercicio de la autoridad. Las modalidades del ejercicio de ese poder pueden y deben ser motivo de análisis y reflexión, pero es un problema y una contradicción pretender educar si todo poder es considerado inválido e ilegítimo.

#### **10.4 La enseñanza de la historia argentina**

¿Cuáles son los principales problemas que los docentes perciben para enseñar historia argentina? La tabla 4 presenta los promedios y el porcentaje de docentes que acordaron con las proposiciones propuestas en el cuestionario.

**Tabla 8. Nivel de acuerdo con ítems referidos a los principales problemas para la enseñanza de la historia argentina**

<b>Problemas para la enseñanza de la historia argentina</b>	<b>Media</b>	<b>Porcentaje que acuerda</b>
En la currícula se le asigna muy poco tiempo a la enseñanza de la historia	3,6	57,2
Los salarios de los docentes son muy bajos	3,6	71,5
Los materiales didácticos adecuados son muy escasos	3,3	57,2
No hay suficientes posibilidades para profundizar la formación	3,1	42,9
No hay tiempo suficiente para preparar las clases	3,1	42,9
Hay cambios políticos abruptos que repercuten en la interpretación de la historia	2,9	42,9
Existen presiones de la Dirección o del Sistema respecto a la enseñanza de la historia	2,7	42,9
No existe una interpretación clara de la historia argentina	2,4	14,3
Los estudiantes carecen de interés	2,1	0,0

El mayor consenso se logra en torno al rechazo a la proposición: “Los estudiantes carecen de interés”. En este sentido, a la confianza de los docentes en la posibilidad de aprender que tienen los estudiantes independientemente de su origen social se suma una visión de los adolescentes como motivados o interesados por conocer más sobre temas del curriculum escolar.

A este importante acuerdo entre los docentes entrevistados le sigue el rechazo a que un obstáculo para la enseñanza consista en que “No existe una interpretación clara de la historia argentina”. Este consentimiento también es relevante porque significa que los docentes comparten que existen diversas interpretaciones de la historia y que parte del proceso de enseñanza consiste en hacer presentes en las aulas esta diversidad de puntos de vista.

Para la mayoría de los docentes, la cantidad de horas semanales asignadas a la asignatura resulta insuficiente y además los materiales didácticos adecuados son muy escasos.

A estos problemas suman la cuestión salarial. Sin embargo, la disconformidad con el sueldo que perciben no parece traducirse en una falta de tiempo para preparar las clases –que podría ser la consecuencia de tomar más clases para compensar los bajos ingresos- ya que este aspecto no es percibido como un problema para la enseñanza de la asignatura.

También las opiniones son diversas respecto a la incidencia de los cambios políticos abruptos, a las presiones de la Dirección de la escuela



respecto a qué y cómo enseñar historia argentina y a que el obstáculo consista en la falta de oportunidades para profundizar en la formación.

Retomando la evaluación de los docentes sobre la escasez de materiales didácticos adecuados, la mayoría de ellos (57%) responde que en el curso en el que fueron entrevistados los estudiantes no trabajan con un libro de historia de cabecera. Esto significa que, o bien que los docentes producen materiales específicos o seleccionan textos para el seguimiento de los temas abordados en las clases, o bien que los estudiantes no leen.

En la tabla 9 se presentan las respuestas a la pregunta concreta acerca del tratamiento en las clases de temas referidos a la historia argentina reciente (“En qué medida en sus clases del corriente año se abordaron los siguientes temas...?”). La escala va de 1 a 5 correspondiendo el primer valor a la respuesta “Muy poco” y el 5 a “Muchísimo”.

**Tabla 9. Frecuencia con la que se abordaron en las clases del curso temas de historia argentina reciente**

Temas de historia argentina reciente	Media	Porcentaje que responde “Mucho” o “Muchísimo”
La democracia	3,7	71,5
El modelo socio económico del país	3,4	71,4
La última dictadura militar y el terrorismo de Estado	3,3	42,9

De la tabla 9 se desprende que la cuestión de la democracia y del modelo socio económico del país merecieron mayor atención en clase que la cuestión de la última dictadura militar y el terrorismo de Estado. Salvo que los docentes no lleguen a abordar en las aulas los últimos treinta años de historia argentina estas respuestas resultan inconsistentes ya que difícilmente se pueda estudiar la democracia y el modelo socio económico sin hacer referencias a la última dictadura militar.

A continuación se presentan algunos resultados respecto a las percepciones que tienen los docentes sobre las actividades realizadas en las clases de historia y los principales propósitos de las mismas. En términos generales, si se compara la percepción de los docentes con las de los estudiantes se observan algunas diferencias significativas. Los docentes dicen que las actividades que realizan más frecuentemente en sus clases

consisten en estudiar distintas fuentes como documentos, cuadros y mapas y poner en discusión diferentes explicaciones de lo que pasó en el pasado. Desde la perspectiva de los estudiantes, como se señaló anteriormente, las clases consisten básicamente en escuchar el relato del profesor y en ellas se les informa qué estuvo bien o mal en la historia.

La tabla 10 presenta en forma comparada las respuestas de los docentes respecto a las de los alumnos de su curso.

**Tabla 10. Actividades realizadas en las clases de historia. Respuestas comparadas de docentes y estudiantes**

Actividades realizadas en las clases de historia –2do año	E.P.F.2do		E.G.F.2do		E.B.B.2do	
	Doc	Est	Doc	Est	Doc	Est
Escuchar el relato del docente sobre el pasado	4,0	4,6	3,0	4,5	2,0	3,4
Se informa a los alumnos qué estuvo bien o mal en la historia	1,0	3,1	1,0	3,7	1,0	2,9
Discutir diferentes explicaciones de lo que pasó	5,0	3,3	4,0	2,7	4,0	2,5
Estudiar distintas fuentes como documentos, cuadros y mapas	5,0	3,5	4,0	4,0	4,0	3,6
Escuchar radio, cassetes o ver videos históricos	5,0	2,1	3,0	2,6	2,0	1,3
Usar el libro de texto y hacer los trabajos propuestos en el libro	1,0	3,6	1,0	3,7	5,0	3,4
Realizar representaciones, visitas a museos y sitios históricos	5,0	1,0	2,0	1,2	1,0	1,1
Los alumnos cuentan y reinterpretan la historia	4,0	3,1	2,0	2,0	2,0	1,8

Actividades realizadas en las clases de historia – 5to año	E.P.F.4to		E.G.F.5to		E.BB.5to	
	Doc	Est	Doc	Est	Doc	Est
Escuchar el relato del docente sobre el pasado	3,0	3,8	1,0	3,6	2,0	3,4
Se informa a los alumnos qué estuvo bien o mal en la historia	3,0	3,2	1,0	3,3	2,0	3,4
Discutir diferentes explicaciones de lo que pasó	4,0	3,5	5,0	3,6	5,0	3,1
Estudiar distintas fuentes como documentos, cuadros y mapas	5,0	3,1	5,0	2,7	5,0	2,8
Escuchar radio, cassetes o ver videos históricos	4,0	1,6	3,0	1,5	3,0	2,9
Usar el libro de texto y hacer los trabajos propuestos en el libro	3,0	3,5	1,0	1,9	3,0	3,9
Realizar representaciones, visitas a museos y sitios históricos	2,0	1,1	2,0	1,2	1,0	1,1
Los alumnos cuentan y reinterpretan la historia	1,0	3,1	4,0	2,1	2,0	2,6

Actividades realizadas en las clases de historia – 2do/5to año <sup>61</sup>	E.VD. 2do5to		Total	
	Doc	Est	Doc	Est
Escuchar el relato del docente sobre el pasado	4,0	4,0	2,7	3,9
Se informa a los alumnos qué estuvo bien o mal en la historia	3,0	3,7	1,7	3,3
Discutir diferentes explicaciones de lo que pasó	4,0	3,6	4,4	3,2
Estudiar distintas fuentes como documentos, cuadros y mapas	5,0	3,9	4,7	3,4
Escuchar radio, cassetes o ver videos históricos	4,0	2,7	3,4	2,2
Usar el libro de texto y hacer los trabajos propuestos en el libro	5,0	2,6	2,7	3,1
Realizar representaciones, visitas a museos y sitios históricos	3,0	1,5	2,2	1,2
Los alumnos cuentan y reinterpretan la historia	3,0	2,9	2,5	2,5

<sup>61</sup> En el caso de la escuela de Villa Devoto donde la docente entrevistada dictaba clases tanto al 2do como al 5to año seleccionado, se promediaron las respuestas obtenidas de los estudiantes de 2do y 5to año.

Si se considera como una diferencia significativa entre la percepción de los docentes y la de los alumnos un valor de 1,5 puntos o más en las respuestas de unos y otros<sup>62</sup>, la tabla 8 muestra que sólo en uno de los cursos 6 de las 8 actividades propuestas fueron evaluadas en forma distinta por el docente y los estudiantes (E.P.F.: Escuela pequeña de Flores, 2do año). A este curso, le sigue un caso con 4 actividades evaluadas de forma diferente y en el resto de los cursos las diferencias entre lo que dice el docente y los estudiantes se concentra en tres o menos de las actividades propuestas.

Al comparar las respuestas de los docentes con las que brindaron los estudiantes de sus cursos, ¿qué actividades son las que presentan mayores diferencias en la estimación de la frecuencia con la que ocurren en las clases? En primer lugar, en cuatro de los cursos evaluados los estudiantes consideran con más frecuencia que lo que el docente dice que en las clases de historia se les informa qué estuvo bien o mal en la historia. Una diferencia similar en cantidad de cursos pero en sentido inverso se registra en torno al estudio de distintas fuentes como documentos, cuadros y mapas. Para los estudiantes este tipo de actividades ocurre con menos frecuencia que la que señala el docente.

A estas diferencias en las evaluaciones, le siguen las correspondientes a la puesta en discusión de diferentes explicaciones de lo que pasó en el pasado y al uso de medios audio visuales (radio, cassettes, videos, películas) que también son consideradas por los estudiantes (en tres de los cursos) como menos frecuentes que lo que consideran los docentes.

El uso del libro de texto y la realización de los trabajos del libro también es evaluado en forma diferente en cuatro de los cursos, pero en dos de ellos los docentes estiman como menos frecuente esta actividad mientras que en los otros dos los docentes la consideran más frecuente que los estudiantes.

Si se toman en consideración las respuestas obtenidas por los estudiantes al solicitarles una breve narración de lo ocurrido en los últimos treinta años de historia argentina, lo que los docentes dicen respecto a las actividades que realizan en sus clases parece corresponderse más a una

---

<sup>62</sup> 1,5 es la desviación estándar de una escala numérica integrada por los valores 1, 2, 3, 4, y 5 como la valuación de las categorías consideradas (Casi nunca = 1 a Casi siempre = 5).

aspiración, a un deseo o a lo que consideran se corresponde con los discursos pedagógicos que los interpelan; mientras que la perspectiva de los estudiantes parece más coincidente con el desarrollo habitual de las clases. Si los docentes dedicaran más tiempo –como dicen- a la discusión de diferentes explicaciones de lo ocurrido en el pasado, los estudiantes tendrían mayor sensibilidad y mayor capacidad de comprensión de sentidos opuestos en los textos. A este desarrollo de la percepción de las diferencias en los discursos podría contribuir también el trabajo con distintas fuentes documentales y el uso de formatos audio visuales pertinentes a los temas estudiados. Sustituir este recorrido por el juicio del docente sobre qué estuvo bien y qué estuvo mal –según lo enuncian los estudiantes- no permite la comprensión de los procesos históricos.

¿Qué similitudes y diferencias presentan las percepciones de docentes y estudiantes sobre los propósitos de las clases de historia?

En términos generales, la percepción de los docentes sobre los objetivos de las clases también difiere de la de los estudiantes. Mientras la mayoría de estos últimos afirman que las clases de historia apuntan principalmente a que ellos conozcan los principales hechos históricos, desde la perspectiva de los docentes las clases se orientan básicamente a transmitir la función de la historia, es decir, brindar las herramientas conceptuales que permiten explicar el mundo actual y descubrir las tendencias del cambio y juzgar los hechos desde la perspectiva de los derechos humanos y civiles. También los docentes perciben que sus clases están más orientadas que lo que consideran los estudiantes a producir fascinación y diversión.

La tabla 9 presenta las respuestas comparadas respecto a los propósitos de las clases de historia del docente y los alumnos de su curso.

La tabla 9 muestra que sólo en uno de los cursos seleccionados (E.G.F. -escuela grande de Flores- 5to año) la percepción de estudiantes y docentes difiere en casi todos los objetivos considerados (7 de 8). A este curso le siguen dos cursos (E.P.F. –escuela pequeña de Flores- 2do año y E.VD. –escuela de Villa Devoto- 2do y 5to año) con tres objetivos evaluados en forma distinta mientras que en el resto de los cursos hubo coincidencias entre las respuestas de docentes y alumnos.

Al comparar las respuestas, el objetivo que concentra mayores diferencias (en tres de los cursos considerados) es el que concierne a que los alumnos juzguen eventos históricos de acuerdo a las convenciones de derechos humanos y civiles. Los docentes evalúan que sus clases están más orientadas a este objetivo que lo que piensan los alumnos. Esta respuesta concuerda con la percepción de los docentes entrevistados respecto a la frecuencia con que en sus clases se informa a los estudiantes sobre qué estuvo bien o mal en la historia.

**Tabla 11. Objetivos de las clases de historia. Respuestas comparadas de docentes y estudiantes**

Objetivos de las clases de historia –2do año	E.P.F.2do		E.G.F.2do		E.B.B.2do	
	Doc	Est	Doc	Est	Doc	Est
Que los alumnos conozcan los principales hechos de la historia	2,0	4,0	3,0	4,2	1,0	3,6
Que los alumnos juzguen eventos de acuerdo a las convenciones de DDHH	4,0	2,5	4,0	2,6	3,0	2,7
Que imaginen cómo se vivía en el pasado desde distintas perspectivas	5,0	4,0	5,0	3,8	3,0	3,6
Que comprendan el comportamiento reconstruyendo el clima de época	5,0	4,1	4,0	3,7	4,0	2,8
Que usen la historia para explicar el mundo actual y para descubrir tendencias	5,0	2,8	4,0	3,1	4,0	3,1
Que reconozcan características, tradiciones y valores de nuestra nación	4,0	2,6	2,0	3,1	3,0	3,3
Que valoren la preservación de reliquias y sitios históricos	4,0	3,1	3,0	3,6	2,0	3,1
Que se fascinen y se diviertan con los relatos históricos	5,0	3,7	2,0	3,0	3,0	2,1

Objetivos de las clases de historia – 5to año	E.P.F.4to		E.G.F.5to		E.BB.5to	
	Doc	Est	Doc	Est	Doc	Est
Que los alumnos conozcan los principales hechos de la historia	3,0	3,8	4,0	3,7	4,0	4,0
Que los alumnos juzguen eventos de acuerdo a las convenciones de DDHH	4,0	3,2	5,0	2,8	4,0	3,6
Que imaginen cómo se vivía en el pasado desde distintas perspectivas	3,0	3,6	5,0	3,3	4,0	3,3
Que comprendan el comportamiento reconstruyendo el clima de época	4,0	3,9	5,0	3,1	3,0	3,0
Que usen la historia para explicar el mundo actual y para descubrir tendencias	4,0	3,6	5,0	3,3	4,0	3,3
Que reconozcan características, tradiciones y valores de nuestra nación	1,0	3,4	5,0	3,1	3,0	3,2
Que valoren la preservación de reliquias y sitios históricos	1,0	2,3	5,0	2,4	3,0	2,8
Que se fascinen y se diviertan con los relatos históricos	1,0	1,6	5,0	1,9	3,0	1,6

Objetivos de las clases de historia – 2do/5to año <sup>63</sup>	E.VD. 2do5to		Total	
	Doc	Est	Doc	Est
Que los alumnos conozcan los principales hechos de la historia	3,0	4,0	2,9	3,9
Que los alumnos juzguen eventos de acuerdo a las convenciones de DDHH	5,0	3,4	4,1	3,0
Que imaginen cómo se vivía en el pasado desde distintas perspectivas	5,0	3,5	4,3	3,6
Que comprendan el comportamiento reconstruyendo el clima de época	5,0	3,6	4,3	3,5
Que usen la historia para explicar el mundo actual y para descubrir tendencias	5,0	3,7	4,4	3,3
Que reconozcan características, tradiciones y valores de nuestra nación	4,0	3,5	3,1	3,2
Que valoren la preservación de reliquias y sitios históricos	4,0	2,9	3,1	2,9
Que se fascinen y se diviertan con los relatos históricos	5,0	2,2	3,4	2,3

Si bien las percepciones de docentes y alumnos difieren respecto a las actividades y a los propósitos de las mismas, cuando se compara las

<sup>63</sup> En el caso de la escuela de Villa Devoto donde la docente entrevistada dictaba clases tanto al 2do como al 5to año seleccionado, se promediaron las respuestas obtenidas de los estudiantes de 2do y 5to año.

respuestas de unos y otros referidas a la incidencia de determinados factores en los cambios en la vida cotidiana se observan mayores proximidades.

**Tabla 12. Los determinantes del cambio histórico. Respuestas comparadas de docentes y estudiantes**

Factores que inciden en el cambio histórico– 2do año	E.P.F.2do		E.G.F.2do		E.B.B.2do		E.VD.2do- 5to	
	Doc	Est	Doc	Est	Doc	Est	Doc	Est
Inventos técnicos y máquinas	5,0	4,4	4,0	4,2	4,0	3,4	4,0	4,1
Movimientos y conflictos sociales	5,0	4,0	5,0	3,4	4,0	3,4	5,0	3,8
Gobernantes y personalidades destacadas	3,0	3,3	3,0	3,3	2,0	3,3	4,0	3,5
Reformas políticas	4,0	3,4	3,0	3,5	3,0	3,1	4,0	3,7
La religión y los líderes religiosos	3,0	2,9	2,0	2,9	2,0	2,6	4,0	2,5
El desarrollo de la ciencia y el conocimiento	5,0	4,3	4,0	4,3	3,0	3,2	5,0	3,7
Guerras y conflictos armados	4,0	3,4	4,0	3,2	2,0	3,0	4,0	3,6
Intereses y competencias económicas	4,0	3,6	5,0	3,5	3,0	3,2	4,0	3,4
Filósofos, pensadores e intelectuales	2,0	3,3	3,0	3,0	4,0	2,9	5,0	3,0
Revoluciones políticas	4,0	3,4	2,0	3,3	3,0	3,2	4,0	3,8
Gran crecimiento poblacional	4,0	3,2	3,0	3,2	4,0	3,0	4,0	3,3
Crisis ecológicas	4,0	2,8	4,0	3,3	2,0	2,9	4,0	2,7
Desastres naturales	3,0	3,0	3,0	3,2	2,0	3,1	4,0	2,8
Migraciones en masa	4,0	3,6	4,0	3,3	3,0	3,0	4,0	3,4

Factores que inciden en el cambio histórico– 5to año	E.P.F.4to		E.G.F.5to		E.BB.5to		Total	
	Doc	Est	Doc	Est	Doc	Est	Doc	Est
Inventos técnicos y máquinas	4,0	4,4	5,0	4,3	4,0	4,6	4,3	4,2
Movimientos y conflictos sociales	4,0	4,3	4,0	4,1	4,0	3,9	4,4	3,8
Gobernantes y personalidades destacadas	3,0	3,5	4,0	3,7	4,0	3,2	3,3	3,4
Reformas políticas	3,0	3,5	5,0	3,5	4,0	3,3	3,7	3,5
La religión y los líderes religiosos	1,0	2,7	4,0	2,7	3,0	2,3	2,7	2,6
El desarrollo de la ciencia y el conocimiento	2,0	4,0	5,0	4,2	4,0	4,2	4,0	3,9
Guerras y conflictos armados	2,0	3,5	5,0	4,0	5,0	3,6	3,7	3,5
Intereses y competencias económicas	4,0	3,0	5,0	3,7	3,0	3,2	4,0	3,3
Filósofos, pensadores e intelectuales	2,0	3,0	4,0	2,7	3,0	3,0	3,3	3,0
Revoluciones políticas	2,0	3,7	4,0	3,5	4,0	3,0	3,3	3,5
Gran crecimiento poblacional	2,0	3,0	5,0	3,1	4,0	3,8	3,7	3,2
Crisis ecológicas	2,0	2,5	5,0	2,6	3,0	2,9	3,4	2,8
Desastres naturales	2,0	2,5	3,0	2,8	3,0	2,9	2,9	2,9
Migraciones en masa	3,0	3,4	4,0	3,3	4,0	3,7	3,7	3,4

Como se observa en la tabla 12 los docentes comparten con los estudiantes la relevancia que tuvieron en el cambio histórico los factores vinculados al desarrollo tecnológico y al avance del conocimiento científico. La mayor diferencia entre docentes y estudiantes en la estimación de la incidencia de estos factores en la transformación de la vida cotidiana corresponde a los intereses y competencias económicas. Los docentes le

atribuyen a este aspecto más relevancia que los estudiantes, no obstante, las diferencias respecto a este tema entre docentes y estudiantes son de intensidad mucho menor que las registradas en relación a las actividades y los propósitos de las clases de historia.

¿Cómo se explican los docentes las dificultades que tienen los alumnos para construir un relato de lo acontecido en los últimos treinta años en nuestro país? ¿A qué atribuyen las dificultades para la comprensión lectora? Desde la perspectiva de los profesores, la transmisión de contenidos correspondientes al pasado reciente de nuestro país, ¿presenta peculiaridades o se inscribe en las dificultades generales del aprendizaje del conocimiento histórico?

A continuación se presentan algunas reflexiones e hipótesis de los docentes sobre el sentido de su propia labor. Estas elaboraciones fueron recolectadas en las entrevistas que tuvieron lugar días después de la administración de los cuestionarios semiestructurados.

El aspecto central que se trató en ellas refería a la percepción de los docentes sobre las dificultades para la transmisión de contenidos sumamente significativos para el desempeño ciudadano de los estudiantes.

Como se ha señalado hasta aquí, los profesores son portadores de una concepción de lo social y de los procesos de cambio de las sociedades muy disímil a la que comparten la gran mayoría de los estudiantes. Específicamente, respecto a lo ocurrido en nuestro país en los últimos treinta años esta diferencia se expresa entre otras cosas en la capacidad de inscribir las razones del golpe de Estado de 1976 en un proceso de confrontaciones sociales en torno a proyectos disímiles de sociedad. Asimismo, se mencionó la convicción por parte de los profesores entrevistados acerca de su responsabilidad en la conformación de la conciencia social de las nuevas generaciones y en el carácter político de su rol. Esta convicción se traduce en la apertura a la inclusión en el curriculum escolar de temas sobre los cuales lejos de existir consenso hay una gran diversidad de perspectivas y tomas de posición. Para este grupo de docentes, desde cuestiones referidas a la sexualidad hasta conflictos sociales y políticos de actualidad deben ser objeto de tratamiento en el ámbito cultural.



Entonces, ¿por qué estos profesores no logran alterar la visión de los estudiantes sobre lo social? ¿Por qué no logran transmitir algo que ellos consideran inherente al sentido de su labor a la que dedican sus vidas resignando incluso mayores ingresos como los que podrían obtener a partir de insertarse en ocupaciones más lucrativas?

Si bien los profesores reconocen un déficit en su formación inicial, no le atribuyen a este aspecto el mayor peso en las dificultades que tienen para enseñar la asignatura. La mayoría de los entrevistados no evalúa en forma negativa su formación inicial, aunque considera que el oficio de docente lo fue adquiriendo en el aula.

Varias de los entrevistados realizaron el profesorado de historia en el Joaquín V. Gonzalez. En general, la formación en el profesorado ocurrió durante la dictadura. Sin embargo, aun quienes cursaron el profesorado durante la dictadura no tienen una visión descalificadora de la formación recibida. Aunque no la consideran suficiente y coinciden en que una vez graduadas debieron seguir estudiando, valoran esa formación como base para el ejercicio de la docencia por los aportes pedagógicos o como ámbito en el cual se vieron obligados o autorizados a usar la palabra en público, algo indispensable para su ejercicio profesional.

“En el Joaquín V. en aquella época, yo entré justamente en el '76 con el golpe de Estado.. Yo empecé en marzo del '76 con el golpe de Estado así que bueno. Por lo que supe... yo en el momento no tenía mucha conciencia, tenía 18 años, había estudiado en colegio de monjas, ni de lo que pasaba en política, ni de lo que significaba ese golpe de Estado, pero bueno uno después a la distancia se da cuenta que la formación era... o sea, no era mala. La formación, la formación fue buena, creo que mejor que ahora. Lo que pasa es que obviamente se daba una sola línea de pensamiento. No había, los profesores no estaban habilitados a dar otras cosas, te daban la línea de la historia tradicional de la Academia (...) todo muy básico, historia política hasta ahí no más. Yo recuerdo que el único profesor que más o menos nos dió un panorama un poco más distinto fue... nunca me acuerdo el nombre del profesor de historia latinoamericana y bueno realmente vimos lo que eran otros movimientos en otros países.

(...) Yo empecé a ver más historia cuando salí del profesorado y empecé a leer cosas por mi cuenta, empecé a leer otras cosas que no conocía. Lo que sí rescato es la formación pedagógica. Es excelente. O sea, las materias pedagógicas fueron

excelentes. Metodología de la enseñanza creo que el profesorado no tiene quien compita en eso.

E- ¿Y cómo definirías esa pedagogía, qué línea pedagógica?

P- Justamente la línea de pedagogía, la pedagogía de la participación del pibe y no del conductismo, entonces era un poco opuesto a lo que pasaba en ese momento, era como instruir desde lo que traía el chico, no? Y construir todos los temas a partir de la participación de los chicos lo que ahora está de moda de las redes conceptuales, nosotros ya lo hacíamos, te estoy hablando hace más de 25 años atrás de manera diferente, con otro nombre: estructuras, era. O sea, era toda una cosa bastante innovadora.” (Profesora de historia de 2do año de la escuela grande de Flores)

“P- (La formación en el profesorado) era bastante variada, la bibliografía... ¿Cómo decirlo? Variada en cuanto a que había diferencias de opiniones sobre determinados procesos o diferencias marcadas entre un autor y el otro. Pero era una historia bipolar o sea, o Mitre o Scalabrini Ortiz y que vos decías "no, no falta nada" pero resulta que cuando querías saber algo de Marx por ejemplo, o de determinados autores no estaban. Tenías que conseguirte fotocopias, si conseguías, era muy difícil que consiguieras. O sea que del siglo XX, nada, ¿entendés?. O sea, hay un bache, vos decías "¿de donde salió? ¿de donde ...?" Y bueno, eso creo que marcó bastante, por lo menos a mí. Por ejemplo en algunas cosas yo noto baches, pero claro es muy difícil, entre que está todo acelerado, surgen cosas diferentes y bueno uno los va tratando de llenar...

E- Estos autores que mencionas acá: Romero, Rouquié, Botana, Halperín Donghi, Cavarozzi, Hobsbawn, o sea son autores que yo identificaría en una línea histórica que tiene mas que ver con la historia social.

P- Que es laque me interesa.

E- ¿Cuándo te encontrás con ellos? ¿Cuándo los conocés?

P- Mirá, eh ... (silencio) ... Romero desde siempre.

E- ¿Aún en el "Joaquín V. González?...

P- Si, padre e hijo, y espíritu santo. Rouquié también, Rouquié también. Por eso te digo, en el "Joaquín" dentro de todo había bastante apertura, lo que pasa es que había temas que... Halperín Donghi también, Botana también, salvo éstos dos autores que los leí así ...

E- Salvo Cavarozzi y ...

P-... y Hobsbawn, los vi después. Me encantaron pero mucho después.

E- Aha, pero por ejemplo la historia europea no se veía en el "Joaquín V." con Hobsbawn ...

P- No. Ahora de historia europea medieval por ejemplo, tuve una docente maravillosa que ... uh, no me sale el nombre, que negación, Dios!, que nos dio una

bibliografía, un todo ... todo lo que te puedas imaginar de historia medieval, todo. Dos, está la de latinoamericana y esta dos docentes fueron las dos docentes que a mí me fascinaron. En el momento no, a esta profesora no la entendí, no la entendí, creo que nadie la entendía porque saltaba... La Edad Media era un despelote total, saltaba de un lado a otro que creo que nos contagió, por lo menos a mí me contagió bastante de eso. Pero en realidad mirada con el tiempo dije "que bárbaro todo lo que nos enseñó sin haberlo en ese momento entendido". Viste cuando lo entendés ... y a varios compañeros les pasó exactamente lo mismo. Con el tiempo nos encontramos y ese era el comentario. Una vergüenza, no me puedo olvidar el nombre, pero bueno ...

E- (...) Y entonces tu balance de la formación en el "Joaquín V." como sería?

P- Bueno, había autores excluidos, Marx por ejemplo, o visiones de lo social excluidas pero algo de la historia social permeaba y pasaba. (Profesora de historia de 5to año de la escuela grande de Flores)

Varios de los docentes entrevistados se sienten parte del proceso que posibilitó la inclusión –en los gobiernos post dictatoriales- en el curriculum escolar de la historia argentina reciente. Algunos hacen referencia a haber tratado en clase temas no incluidos en el programa sin informar a las autoridades de la decisión tomada y otros a haber tomado la iniciativa de plantear a las autoridades del colegio la necesidad de reformar el programa de historia argentina que llegaba solo hasta la década del '30.

Si bien la reforma educativa proponía incluir el estudio de la historia contemporánea argentina, la transformación de las prácticas escolares se sabe que es un proceso más lento y errático ya que en gran parte depende de la formación y de la decisión del docente de concentrarse o no en determinados temas. Los docentes entrevistados consideran que es frecuente que en la enseñanza de la historia argentina en el nivel medio no se llegue al tratamiento de la historia reciente aunque ninguno de ellos se siente parte de esta mayoría imaginaria. Esta visión de la historia enseñada acarrea el supuesto en un consenso sobre períodos más remotos de la historia argentina. Según se desprende de estas entrevistas, el tratamiento de la historia reciente argentina en las aulas depende en parte de la iniciativa y las preguntas de los estudiantes.

“(...) Después yo accedí a las horas de historia. Nunca ví el programa oficial. O sea primero vi el programa de historia argentina que iba de 1810 a 1880. Yo arranqué en 1880, arranqué en la Organización Nacional y no se lo dije a nadie, te

digo la verdad, lo hice yo así. Y al año siguiente, o a los dos años, cuando en la dirección de la escuela hubo otro interlocutor potable le dije "Mira yo estoy haciendo esto, quisiera presentar formalmente un programa alternativo por las dudas si algún día viene alguien a mirarme la clase" Y presenté este programa junto con otro profesor que había tomado las horas de otro quinto... No él la tomó después, yo lo presenté como mío, que yo quería dar (...) Contestaron de arriba, pero de hecho fue como que oficialmente yo hice una planificación acorde a lo que estaba dando, no lo inventé. Y nunca nadie vino a decirme: "Mire, usted no está dando el programa, usted está dando otra cosa." Lo que te puedo decir es que al principio yo daba ese programa, después se agregó otro profesor, ahora todos los quintos tienen del ochenta en adelante, de la Organización Nacional en adelante. ¿Hasta dónde llegamos? Yo te cuento lo que pasa en un quinto que yo doy. Un día voy a borrar el pizarrón y encuentro que estaba Cámpora en el pizarrón, que evidentemente era del turno de la tarde y entonces los chicos lo ven y me dicen: 'Ellos están por Cámpora y nosotros no llegamos al peronismo' y les digo, 'bueno yo soy lenta, qué voy a hacer, yo voy por la crisis del '30'. Entonces estaba explicando la crisis del '30 y bueno les digo 'voy a intentar ir más rápido', entonces estoy explicando la crisis del 30 (...) entonces ahí me empiezan a preguntar 30 mil cosas y en un momento yo les digo si ustedes quieren que lleguemos al peronismo, porque por las ramas se van yendo... Es un curso brillante y claro ellos preguntan y uno termina hablando de neonazismo, que justo la semana pasada había sucedido

(...) entonces te van llevando y ellos se reían y decían: 'bueno, está bien, entre todos vemos donde llegamos y donde no llegamos' Porque también, si yo pongo un cuadro en el pizarrón llegamos a De la Rúa, pero hay cursos donde hay chicos que están haciendo el UBA XXI y entonces vienen y te consultan cuando estamos viendo el ochenta, los paradigmas, la bibliografía que están viendo, entonces claro, la intención está de llegar. Yo generalmente llego a Onganía." (Profesora de historia de 2do y 5to año de la escuela de Villa Devoto)

“(...) Yo la mayor resistencia a los cambios la encontré acá. Porque cuando yo tomé ese curso en el que vos tomaste la actividad, el programa iba desde... era historia de las instituciones argentinas desde 1810 hasta 1930. Ese era el programa con el que daban los libros inclusive, y había dos quintos nada más. Yo tenía uno y había otro profesor que tenía otro, y bueno, quisimos cambiar el programa y nos dijeron que no, que no era el momento, que por qué lo íbamos a cambiar, y después aprovechamos un cambio de autoridades y lo cambiamos. Y damos lo que se da en la mayoría de las escuelas, no es nada del otro mundo. Es decir, arrancamos en el '80, 1880, para llegar hasta Menem. Porque sino parecía que se

terminaba en el '30 y vos decís ¿Cómo puede ser que aun estemos dando este programa?.

E- Claro, que salgan de la escuela sin haber...

P- Claro. Y después, para colmo, se cerró un quinto, el quinto segunda y quedó el quinto primera solo que era el que tenía yo, y después vino otra, una vicerrectora que me dijo secretamente que lo cambiara y ahí lo cambiamos.

E- ¿Y eso en que año fue?

P-Y esto habrá sido '86, '87, '88 no me acuerdo. Y sí, fue el año de los paros docentes, '88

E- '88, "marcha blanca"...

P- Claro, '88." (Profesora de historia de 5to año de la escuela de Barracas – La Boca)

"E- Y en los diseños curriculares, en estos 20 años ¿que cambios notás?

P- Los programas se mantuvieron exactamente iguales desde el año '83, después que cambiaron sociales, en historia y en educación cívica, ahí era formación moral y cívica. Lo que pasa es que yo sostengo una cosa: los programas pueden cambiar mucho, pueden tener intenciones muy piolas, pero cada docente sigue haciendo lo que se le da la gana en el aula. Entonces si vos tenés un programa que te habla de sistemas económicos y qué sé yo, pero vos seguís dando presidencia por presidencia... El programa puede tener muy buenas intenciones pero siempre hay una tangente para seguir una línea, digamos, más tradicionalista y no innovar. Y sobre eso no existe ningún control. De hecho (...) siempre ocurre que no se termina el programa para no dar ciertos temas. Por eso te digo los programas pueden ser muy lindos pero quedan ahí en el papel, en la realidad, no son grandes los cambios. Lo que sí se nota por ahí un poquito de adaptación en implementar alguna que otra técnica más participativa, más novedosa que el simple speech del profesor." (Profesora de historia de 2do año de la escuela grande de Flores)

Como se mencionó anteriormente la mayoría de las docentes entrevistadas considera que los materiales didácticos adecuados para la enseñanza de la historia argentina son muy escasos. Este tema también fue mencionado en las entrevistas como una de las limitantes para la labor docente. En varios de los cursos entrevistados los docentes no usan un libro de texto de cabecera y fotocopian materiales específicos para los temas que tratan en clase. Si bien este procedimiento puede contribuir a que los estudiantes tengan acceso a una diversidad de fuentes y de miradas sobre determinados procesos históricos, los priva de un material de referencia que haga presente una articulación entre esos procesos. No obstante, es

precisamente la ausencia de este entramado en los libros de texto junto a las dificultades económicas de los alumnos lo que lleva a los profesores a optar por no emplear un libro de texto de referencia.

“P- Los libros de texto no son buenos... Hay algunas excepciones que tienen algún contenido interesante pero que hay que ampliar demasiado para que los chicos lo puedan entender. O sea, no tienen demasiado contenido, tienen mucha ejercitación, mucho dibujito, mucha... Pero no un contenido para que el chico pueda sólo sentarse a leer.

E- ¿Vos dirías que los textos no sostienen una narrativa, un relato?

P- No, no tienen relato, ni narrativa. Sí hay algunos que tienen muy buena selección de fuentes o alguna actividad para poder pensar, pero no les dan las herramientas para poder hacerlo sin el profesor, si el profesor no interviene. (...) Además, también hay una selección arbitraria de los contenidos, o sea, hay libros que hacen hincapié en lo económico y otros que hacen hincapié en lo político y bueno, uno selecciona de acuerdo también a su propio criterio después el libro que va a utilizar con los chicos.” (Profesora de historia de 4to año de la escuela grande de Flores)

“P- Claro, por lo menos el chico puede leer y extraer lo más importante. En los libros de ahora tienen dos palabras de cada tema, ni siquiera... No alcanza a entender y pasa que familiares, chicos de la familia que te piden ayudan porque: ‘no, con este libro no entiendo nada, dame un libro donde pueda leer y sacar otras cosas porque no se entiende’. Eso es lo que le critico a los libros actuales, incluso hace dos años una editorial, creo que sacó unos libros de historia mundial y la promoción para venderla era que eran chiquitos y el alumno- chiquitos y baratos- entonces el alumno lo podía llevar fácilmente.

(...) Por más que han incorporado cosas interesantes como las actividades que sacamos de los libros pero en la parte de contenidos se hace más dificultoso a los chicos por el nivel de síntesis que tienen.” (Profesora de historia de 2do año de la escuela grande de Flores)

Para suplir estas falencias en los libros de textos, los docentes además de recurrir a fotocopias de publicaciones o de documentos históricos que ellos consideran apropiados para el estudio de un determinado proceso, consideran que los videos o los documentales pueden contribuir tanto a la reconstrucción del clima de época como a focalizar en las interpretaciones contrapuestas de determinados procesos sociales. Sin embargo, como se señaló anteriormente, al analizar las actividades que se desarrollan con más

frecuencia en las clases de historia, los estudiantes consideran que se ven menos videos o se escuchan menos casetes que lo que los docentes dicen.

“P- El vídeo se usa mucho, el tema de los videos, las películas...”

E- ¿Y qué videos usas?

P- Y depende del curso y los temas. Por ejemplo en segundo vimos, hace poquito para la Edad Media ‘El Nombre de la Rosa’, porque es una pintura muy buena de la Edad Media y del pensamiento de la Edad Media y creo que los ayuda mucho a comprender el pensamiento, las relaciones sociales, el tema de la iglesia y de la influencia de la iglesia. O después...

E- ¿Y ellos se enganchan?

P- Sí, si, si les gusta. Ojalá hubiera películas para dar todos los temas, porque es un recurso muy bueno! En quinto, por ejemplo, terminé de pasar ‘Asesinato en el senado de la Nación’ para, ver la década infame y se re engancharon, les encantó, lo entendieron... Para mí es un recurso fabuloso.” (Profesora de historia de 2do año de la escuela grande de Flores)

¿A qué materiales didácticos recurrirían los docentes si el proceso social en cuestión fuera la violencia política y la última dictadura militar? Los profesores entrevistados serían partidarios, particularmente para la historia reciente de Argentina, de presentar a los estudiantes videos. Es menos frecuente la referencia a libros, a libros de textos o a documentos que sólo son mencionados en la medida en que se pregunta específicamente sobre ellos.

Pese a que uno de los videos más vistos en las escuelas medias en relación a la última dictadura militar es *La noche de los lápices*, las preferencias de los docentes se centran en otros films como *Garage Olimpo*, *Mala Junta*, *La historia oficial* o los videos realizados por Felipe Pigna en el Carlos Pelegrini. La elección de *Garage Olimpo* se justifica en que en ese film no hay escenas de tortura directa –como ocurre en *La noche de los lápices*–, sin embargo no se hace mención a que el eje del film se centra en cómo los torturadores logran instalar la cárcel en los cuerpos de los detenidos – desaparecidos destruyendo todos los lazos y los rasgos identitarios. *La historia oficial* fue uno de los primeros films sobre el período (1985) y probablemente la elección se haya debido a que fuera el recurso que estaba disponible y a que la protagonista es una profesora de historia que empieza a tomar conciencia de lo ocurrido en la dictadura a

partir del retorno de una amiga exiliada, del descubrimiento de algunos asuntos en los que está comprometido su esposo y a partir de su relación con una Abuela de Plaza de Mayo. En el caso de *Mala Junta* por tratarse de un documental y por lo tanto no dar lugar a la confusión entre la ficción y lo real. Los videos de Felipe Pigna *Historia Argentina 1976 – 1983* se emplean porque en ellos se hace un uso adecuado de los testimonios y porque se incluyen además de la voces de los sobrevivientes las de intelectuales que hacen interpretaciones de más largo aliento.

P: “(...) en ese momento los chicos querían ver *La Noche de los Lápices*, y a mí me pareció que *Garage Olimpo* era una visión más general. Porque *La Noche de los Lápices* apunta a la situación de esos chicos... Si bien vos ves todo el contexto, cuál era la metodología, me parece que la de *Garage Olimpo* es una visión más general. Pero te digo, a los chicos les gusta todo: las escenas de las torturas, esa película les fascina por eso, es algo que a mí me llama mucho la atención. En *Garage Olimpo* se sugiere pero no se ve demasiado.

E-¿Y ellos cómo reaccionaron al ver *Garage Olimpo*? ¿Qué te parece que pasó viendo la película, qué efectos tuvo?

P- Y el efecto es muy poco..., se da un efecto digamos donde el chico piensa y relaciona lo que vio en la clase con lo que está viendo o presta atención, porque ellos tienen las consignas... Sin embargo son muy pocos lo que logran establecer relaciones, el resto "no mosquea", van a ver la tele. Depende del grupo también...

E-¿Cómo eran las consignas? ¿Te acordás?

P- Yo había hecho dos o tres... las consignas eran: buscar digamos cuál era el rol de las Fuerzas Armadas, cuál había sido el rol, o una cosa así, de la sociedad, de algunos sectores de la Iglesia, no me acuerdo que otra cosa.

(...) Yo uso también un video que, son varios que los hicieron en el colegio Carlos Pellegrini... Arrancan de 1776 pero yo uso los que corresponden a la historia de quinto, y hay uno...bueno ahora lo fragmentaron porque el que trata el Proceso duraba casi tres horas. Bueno, ahora hicieron una versión de cuarenta y cinco minutos, algo así, pero bueno a nosotros nos compraron ese y tenemos ese, así que lo vamos a fragmentar. Y ahí están planteadas por ejemplo, en el caso del Proceso, aparecen las distintas posturas: hablan desde Firmenich hasta Martínez de Hoz y Díaz Bessone ...

Pero yo lo que noto es esto también, que en muy pocos cursos, son muy pocos los que te dicen "¡Pero claro!. Mire lo que dice uno y lo que dice Díaz Bessone, y lo que dice Firmenich, o lo que dice Verbitsky". Son muy pocos, y uno dice ¿y los demás? Y además es en términos claros, porque no es que es una cosa excesivamente académica. Además tiene muchos testimonios porque los otros, los



anteriores videos a lo mejor están muy guionados, pero éste tiene mucho testimonio.” (Profesora de historia de 5to año de la escuela grande de Flores)

P- “(...)Yo les paso el documental, me parece que es una buena síntesis de ese período ‘La Mala Junta’, me parece que está muy clarito todo, todas las causas del proceso.

El hecho de que sea un documental es importante...Me pasó con el tema de *Asesinato en el senado de la Nación* cuando lo matan a Bordaberre, uno me preguntó: “¿Eso fue de verdad?” y le digo: “Sí es un hecho real”, entonces es como que ellos a veces ven las películas y piensan que todo es ficción. En cambio, en el documental partimos de la base que un documental no es ficción y que están argumentadas las causas del proceso porque en la película por ahí se queda con un hecho... La última... que vi, bah que alquilé, porque no la había visto y la alquilé *Garage Olimpo*, por ejemplo, me resulta muy limitada. Está bien, trata la relación del secuestrador con la secuestrada y el torturador, con el torturado bueno, pero como que era más a nivel, no sé casi anecdótico.

E- Y si tuvieses que seleccionar materiales, fuentes con que trabajar este período... Además del documental: *La Mala Junta*, ¿qué seleccionarías, qué cosas a vos te parecen que son las que, más permiten interpretar, entender...?

P-¿Textos?

E- Textos y documentos... Suponéte que eligieras una fuente, ¿qué elegirías?

P- Y elegiría el acta del proceso de reorganización.

E- ¿El acta del 24?

P- Claro, ver los objetivos, y ver qué paso con todo eso.

E- Es un documento elocuente. Los objetivos están explícitos...

P- Y después el año pasado en quinto año que también les gusto, les di un texto de Rubén Dri, un libro que se llama *Iglesia y Sociedad*. Hace toda una síntesis del proceso y de las causas aparentes y de las causas reales. Trabajé con ese y dió buen resultado. Además es muy clarito escribiendo Rubén Dri, escribe en un lenguaje bastante sencillo que los pibes lo entienden, eso fue lo que más me gusto. Porque el año pasado, no el anteaño, leí un ensayo de una estudiante de sociología sobre los desaparecidos, muy bueno, pero es un poco más complejo para los chicos, hay mucha estadística, mucho dato, trabajar sobre eso era muy complejo. Aunque tiene una muy buena teoría sobre el tema de los desaparecidos. Y todo el tema de la represión.” (Profesora de historia de 2do año de la escuela grande de Flores)

E- ¿Qué cambios percibiste entre el '81 y fines del '83 en adelante en cuanto a contenidos? ¿Cómo cambió la enseñanza de la historia en tiempo de la dictadura respecto a la apertura democrática?

P- Mira, yo tuve la suerte de caer en una escuela, y digo caer, porque fue así, azarosamente, por el listado, en una escuela de espíritu democrático, histórica fundacional, que es la escuela (...) de Tres de Febrero. Y aún aunque yo entre en épocas de la dictadura, el director era un director democrático, que por supuesto mantenía lo que se podía en esa época. Pero tenía un estilo... Por ejemplo, para que te des una idea, él se enteraba de que yo estaba usando un libro que estaba prohibido y me hacía pasar circunstancialmente por el patio y me decía: "Sabe que ese libro no...", y me lo decía a mí, en el medio del patio, solos caminando como si estuviéramos hablando de bueyes perdidos. O cuando yo gané un curso hice un comentario en contra de la guerra de Malvinas, también en un pasillo fuera de su despacho me dijo (...) O sea, era una persona que cuidaba a la gente. Y dentro de la escuela se vivía como...

E- Pero esta observación que te hacía el director ¿tenía alguna implicancia por ejemplo, en el modo de enseñanza, en el uso de ese libro?

P- No mayor cuidado, por ahí. A mi me representaba cuidarme más.

E- ¿Vos querías que los chicos compraran ese libro?

P- No, no. Yo lo usaba, entonces él decía: "Tráigalo forrado, que se vea menos la tapa." Era el libro de Kapelusz que estaba prohibido. Era y sigue siendo un buen libro de texto para análisis de Argentina. A pesar de algunas cosas que los autores les habían cambiado en las secciones para que sea potable para la dictadura.

Bueno, y yo no usaba Kechichian para educación cívica aunque no podía dar educación cívica porque no tenía resolución ministerial. En esa época para dar instrucción cívica tenías que pasar por una investigación de los servicios y el Ministerio te daba una resolución que te habilitaba como profesor para dar educación cívica. Si no la tenías no podías dar educación cívica. Pero daba una materia que estaba dispuesta que se llamaba "Seminario" y donde se utilizaba el texto de cívica y yo no usaba Kechichian, usaba el de García - García. Y además, la biblioteca era una biblioteca importante y seria, la biblioteca de la escuela, y pudo seguir siendo importante y seria porque el director no mandó a quemar todos los libros que estaban en la lista negra.

Pero vos me decías qué cambios... Yo te digo que por suerte me tocó entrar en una escuela así! Por supuesto, que en otra escuela donde entraba y estaba la parte militar, porque también trabajé en una escuela de Caseros donde entro después de la invasión de Malvinas me encuentro como música de fondo marchas militares y le pregunto a los alumnos "¿qué es esto?" y uno de los alumnos, de segundo año, dice: "Es para que nos ambientemos..."

En esa escuela te prohibían pasar *La historia oficial*. Estando en época de democracia me dijo el director: "Usted no puede dar esa película" y yo dije que yo iba a dar esa película y bueno pasé la película *La historia oficial* y ya estábamos en el gobierno de Alfonsín. Pero bueno, yo en el '85 podía decir: "yo la

paso igual y van a saber qué es la APDH y van a saber qué son los organismos de derechos humanos y si alguien se atreve hacerme una nota por escrito en algún lado..." Porque ya estábamos en democracia, digamos, que no se me hubiera ocurrido pasar una película prohibida en épocas de la dictadura. Lo que cambió para mí fue el contexto que me permitió poder dar historia." (Profesora de historia de 2do y 5to año de la escuela de Villa Devoto)

Si las dificultades para la transmisión no se localizan principalmente ni en la formación de los docentes ni en los materiales didácticos disponibles ya que los docentes entrevistados continuaron su formación después de su graduación de manera de salvar los baches de la formación inicial y además conocen materiales didácticos alternativos que les permiten complementar el libro de texto y que consideren adecuados para sortear las falencias de ese libro, ¿qué aspecto consideran más relevante cuando intentan explicar las dificultades que tienen sus alumnos para construir por sí mismos una narrativa del pasado reciente o para diferenciar versiones en pugna sobre ese período? ¿Cuáles son los observables de los docentes entrevistados para explicar la crisis de la transmisión?

La mirada más simplificadora sobre este problema remite a aspectos sintomáticos que no hacen al fondo de la cuestión, pero que siguen teniendo un valor descriptivo. En estos síntomas se juega mucho de la percepción que los docentes tienen de la juventud y la adolescencia. Por una parte ven como auspiciosa la transparencia en los vínculos entre pares y el fuerte interés por la comunicación. Por otro, consideran que la imposibilidad de construir un proyecto de futuro se expresa en el desinterés por el conocimiento de las asignaturas escolares, la falta de motivación y las adicciones tanto a sustancias (alcohol y drogas) como a las nuevas tecnologías. La aceleración que producen estas últimas, la cultura del zapping, conspira contra todo interés en el largo plazo, en lo que perdura más allá del cambio en la inmediatez. Aun los docentes de la Ciudad de Buenos Aires no perciben con nitidez que las escuelas puedan filtrar esa cultura y hacerla objeto de análisis y crítica.

El desinterés de los estudiantes por la historia –algo que sólo una minoría manifestó cuando se indagó sus motivaciones-, los docentes lo vinculan a la percepción de la temporalidad. Para los adolescentes resulta

tan ajeno el mundo antiguo de los griegos y los romanos como lo que ocurrió en su país hace sólo treinta años. Aunque los docentes se empeñen en sus prácticas en establecer vínculos y relaciones entre épocas y períodos históricos y en enfatizar lo que perdura y no sólo lo que cambia no logran revertir la concentración de los estudiantes en el presente ni la convicción de que no es necesario ningún conocimiento sobre el pasado para manejarse en un mundo cuyas claves son la fugacidad y la flexibilidad.

“P- (...) lo que a mí me admira es lo directos que ellos son. Ellos hasta en sus amistades... nosotros éramos más cuidadosos: le decíamos al íntimo amigo o a la persona que queríamos, ellos son mucho más directos, cosa que es muy buena, muy buena... Directos digo además porque le pueden estar haciendo una crítica al amigo y no va a haber ese corte que se hacía antes: "bueno, ya no somos amigos" o lo que sea, pueden seguir la amistad. Eso me parece que es lo que más rescato de manera maravillosa en los adolescentes...”

E- ¿Y lo que ves más críticamente, lo que te preocupa?

P- (...) la computadora, que no es un instrumento aislante, lo que pasa es que si no hay un control de eso aliena por completo. Fijáte cómo van de la mano el tema del término "adicción", que es un tema de una actualidad terrible lamentablemente que es el "no decir", y el de las nuevas tecnologías que avanzan terriblemente y que uno puede escribir un e-mail o... pero uno está comunicándose por una vía que es diferente a la que uno ha estado... a la que uno "mamó" diríamos de alguna manera, somos mamíferos por ahora.

Entonces es difícil que no se expanda esto porque es muy atractivo, pero para mí está muy relacionada justamente la adicción al aparato ¿no?, a no salir de eso. Me meto ahí, me sumerjo y me meto en una realidad llamada virtual, o no sé como llamarla, pero en ese mundo y mientras puede explotar el resto del mundo...

El otro aviso, la otra cuestión, es la cantidad de chicos que hay en la calle o porque no tienen espacio en su casa, o porque no están cómodos en su casa, están en la calle. O sea, hay varias cosas que vos registrás. El tema de la cantidad de alcohol que están ingiriendo es porque no ven otra salida que esa, y además el alcoholismo no pasa como ha pasado en la historia en años, desde que el hombre está en la Tierra. El alcoholismo era una necesidad de comunicación social, uno tomaba y largaba cosas, y se alegraba, y disfrutaba, y festejaba la primavera o festejaba lo que fuera. Pero ahora el alcoholismo es algo que devela quién es el que vomita más, se ha vuelto una cosa compulsiva, denigrante...” (Profesora de historia de 5to año de la escuela grande de Flores)

“E- Al analizar los cuestionarios que hice a los estudiantes encuentro el problema de la capacidad de distinguir, de captar el sentido de narrativas contrapuestas. Sólo una minoría de los alumnos puede diferenciar e identificar cuáles son las claves que las articulan y sobre todo comprender el sentido de esas narraciones. Está claro que ese sentido es netamente político y que estos relatos se fueron manufacturando en un proceso largo y se fueron cambiando, pero la sensibilidad de la distinción casi no aparece entre los estudiantes. Sin embargo, es algo que todos docentes entienden perfectamente pero sólo una minoría de los chicos. Eso me preocupa, me parece que es algo que está pasando sobre lo que te invito a reflexionar.

P- Es que el chico ve ese período de la historia como cualquier otro, no lo vive como diferente. Para ellos es tan lejana la dictadura militar como los griegos, para ellos es exactamente lo mismo. Uno lo vive diferente porque lo vivió pero para ellos es exactamente lo mismo, les despierta el mismo interés, salvo en unos casos particulares donde en la casa, por ahí los padres son más comprometidos políticamente, socialmente y bueno se habrán enterado del tema. Si no, no les interesa en absoluto.” (Profesora de historia de 2do año de la escuela grande de Flores)

El límite más importante para la transmisión que identifican los docentes reside en el bagaje que los estudiantes traen de sus familias de origen. En particular para los docentes que trabajan en escuelas con estudiantes provenientes de los sectores sociales más vulnerables, ese bagaje se convierte en un obstáculo para la enseñanza. Como se señaló anteriormente, más que una discriminación social, se trata de una impugnación a valores, actitudes y prejuicios provenientes de la cultura familiar y a la poca disposición de los padres o los adultos de referencia a acompañar y seguir el desempeño escolar de sus hijos. Sin este acompañamiento, los docentes sienten que avanzar en términos cognitivos es una misión imposible o por lo menos muy difícil.

De alguna manera, el señalamiento de este límite responde a un supuesto pedagógico fuerte: la enseñanza para los docentes entrevistados no supone desarticular los conocimientos previos. Vale decir, no se advierte que la toma de conciencia es una acción en sí misma que consiste esencialmente en una conceptualización, que exige reconstrucciones y que no es reducible por lo tanto a un proceso de esclarecimiento (Piaget, 1985). De ahí que los docentes argumenten con frecuencia que lo que ellos les

dicen a los estudiantes “les entra por un oído y les sale por el otro.” Los docentes intentan por lo tanto infructuosamente enseñar sin establecer una distancia crítica o una ruptura con los conocimientos previos. Sin un distanciamiento del sentido común plagado de las fórmulas reificadas (delito – castigo; víctimas culpables e inocentes, terrorismo de extrema izquierda y de extrema derecha) que obstaculizan la comprensión de los procesos, la enseñanza de la historia pierde sentido.

Esta visión sobre la enseñanza y el aprendizaje es la que subyace también en sus percepciones sobre las falencias en su formación inicial como profesores de enseñanza media. Según ellos lo indican tuvieron que complementar, cubrir baches, enfrentar temas nuevos, abordar autores no incluidos en el curriculum pero no consideran que haya habido un proceso de reaprendizaje de los contenidos vistos ni un distanciamiento con la perspectiva pedagógica que les fue transmitida en el profesorado.

La percepción de la tarea docente centrada en el esclarecimiento y en la explicación ordenada y rigurosa acarrea en términos pedagógicos consecuencias muy significativas. Para los docentes la cuestión pedagógica parece restringirse a la participación de los estudiantes en el aula y al desarrollo de actividades, pero no al diseño de una estrategia que tome en cuenta cuáles son los obstáculos de los estudiantes para la adquisición de los conocimientos nuevos ni mucho menos interrogarse por el marco de relaciones sociales que haría viable la adquisición de dichos conocimientos. Los docentes intuyen que el dispositivo escolar es particularmente inapropiado para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y sienten que la labor que realizan sólo se logra con los estudiantes que aprendieron a aprender en sus casas. Esto conduce a una situación de frustración y a una pérdida del sentido de la tarea docente: quieren transmitir algo que consideran sustancial a la utopía de que los estudiantes ejerzan prácticas ciudadanas que necesariamente requieren de la apropiación y de la resignificación de herramientas conceptuales, pero sólo pueden hacerlo cuando en parte esa tarea ya fue realizada por las familias de los estudiantes. Lo que resulta relevante de este problema es que los docentes localizan el obstáculo en un atributo de los estudiantes: el bagaje cultural que traen de sus casas y no en el vínculo que la escuela y los docentes establecen con

ellos ni en las prácticas de la enseñanza que se implementan en el aula. Para los docentes parte de la solución consistiría en que los estudiantes leyeran más, como si la relación entre un estudiante y los libros no estuviera necesariamente mediada por los vínculos de ese estudiante con sus profesores de la escuela y con sus pares.

E- (...) Y cuando decís que muy pocos pudieron dar cuenta de esas consignas<sup>64</sup>, ¿por qué te parece que son muy pocos los que logran hacer esa conexión, esa relación?

P- Y yo creo que es un poco lo que te decía el otro día..., nosotros tenemos una población acá de chicos que vienen con una problemática muy importante. Una vez uno me dijo ‘demasiados problemas tengo yo como para preocuparme por esto que ya pasó’.

E- ¿Y vos qué contestaste a eso?

P- Te digo la verdad fue la primera vez que me contestaron eso, me quedé sin respuesta en ese momento, después sí creo que algo le dije, pero bueno... ni me acuerdo qué... Pero ojo, esa postura hay adultos que la tienen también. Hay veces que no sabés si el chico te lo dice porque realmente tiene tantos problemas o porque es un poco la formación que tiene desde su casa...” (Profesora de historia de 5to año de la escuela grande de Flores)

E- ¿Por qué pensás que a los estudiantes les cuesta tanto captar el sentido de discursos tan heterogéneos sobre lo social y lo político?

P- Es una de las cosas que creo que logramos con el tiempo, que puedan pararse y tener una visión crítica de un proceso como fue, por ejemplo, el de la conquista y de lo que significó para América ese proceso de conquista. Es más, yo en los cursos más altos donde se ve por ejemplo en quinto año, el programa nuestro de quinto llega hasta la actualidad, bueno, nunca llegamos..., pero por lo menos trato de llegar hasta dar la dictadura, el proceso militar... y es por ahí, una de las líneas que yo tomo... Ellos lo ven el proceso de explotación de América a lo largo de la historia, primero el descubrimiento, después el imperialismo y la conclusión del saqueo en la época de la dictadura y después el menemismo y eso lo vemos. Pero ya te digo cuando son más grandes. Lo que pasa es que los de quinto acá tenemos de 18, de 19, 20 años... Los más chicos todavía no pueden hacer un proceso de abstracción.

E- Pero, esta situación que te comento, ¿en quinto año se resuelve?

---

<sup>64</sup> Se refiere a consignas dadas por esta profesora antes de que los estudiantes vieran la parte del video correspondiente al período 1976-1983 dirigido por Felipe Pigna y que consistían según recuerda la entrevistada en identificar el rol de las Fuerzas Armadas, de la Iglesia y de la sociedad civil en esos años.

P- Vos también estuviste en quinto, ¿también la viste?

E- Si, también entre los de quinto solo una parte puede distinguir, o sea sólo una minoría puede distinguir y puede ser sensible al sentido distinto que tiene cada relato. Puede identificar que en estas cuatro narrativas no se está diciendo lo mismo y que hay razones por las cuales no se está diciendo lo mismo, y que las diferencias tienen que ver básicamente con una percepción distinta de lo social de quién está hablando.

P- Si, pero bueno, tampoco la sociedad. Por lo general si vos tomás a un adulto muy pocos van a poder distinguirlo.

E- Es cierto.

P- Entonces no podemos pretender que un chico de 14, 15, 16 años, o sea..., sí podemos pretenderlo, debemos pretenderlo. Claro que debemos pretenderlo, pero que es difícil lograrlo, es muy difícil. Muy difícil..." (Profesora de historia de 2do año de la escuela grande de Flores)

Es interesante remarcar que cuando el obstáculo no se localiza en el bagaje cultural – familiar de los estudiantes las explicaciones respecto a las dificultades de los estudiantes para distinguir puntos de vista y para producir un relato se localizan en las prácticas de lectura y la escritura, dificultades que se asume no existirían si el registro hubiera sido oral.

“E-(...) ¿Por qué vos decís que te gusta esta escuela?

P- Porque tiene una característica muy especial con lo que es toda la parte de Ciencias Sociales. A los chicos de esta escuela les gusta historia y tenemos gran cantidad de egresados que se dedican a estudiar, muchísimos.

Entonces por ahí esto facilita todo. Y también hay muchos chicos que leen, que tienen conocimiento en cuanto a lo que es la realidad, están bastante comprometidos con la realidad social del país, entonces esto facilita... sobre todo en materias como Instrucción Cívica o Historia Mundial Contemporánea. Saben de lo que estamos hablando, cosa que obviamente en la escuela donde yo estoy a la noche es imposible porque es una escuela con características muy especiales, con "chicos de villa" al borde de la delincuencia, chicos que dejan de venir porque van presos, que vuelven después de pasar por la cárcel...

En esta escuela prácticamente no necesitas motivar. Vos traes acá un texto y ese texto se puede interpretar, da lugar a hablar de otras cosas, relacionarlo con el presente inmediatamente, comparar, discutir, disentir, es inmediato casi, es muy raro que si vos traes algo no generen debate...

E- Y vos considerás que esta cuestión de un compromiso con lo social o un pensamiento sobre lo social y un interés por lo social, ¿es un atributo común a la mayoría de los estudiantes de esta escuela?.



P- En gran parte de los chicos, sí. Posiblemente porque vengan de familias con estas características, tenemos chicos... muchos chicos de padres docentes, muchos chicos de padres militantes políticos, así los chicos se entusiasman con...

E- Sin embargo, en los materiales que recogí en tu curso, me parece que la dificultad mayor es la de interpretar relatos o narrativas en contraposición. No sé si vos compartís que ahí hay digamos un núcleo de dificultad...

P- Hay un gran núcleo de dificultad en cuanto a la comprensión, la lectura y la escritura. Por ahí, desde la palabra no tienen grandes dificultades ellos eh!, por supuesto que hay quién sí pero en realidad desde la palabra no tienen muchos problemas de expresión. Al contrario, a veces lo hacen bastante bien, les cuesta la interpretación de la lectura y el sentarse a escribir.

E- Sí, exactamente. Bueno ahí es donde más noto yo, mirando las cosas que recibí que hay dificultades: en contar ellos, y en interpretar y distinguir.

P- Yo estoy totalmente segura que ellos son capaces de resolver... o sea, lo que ellos escribieron, que no sé pero me imagino que ellos tienen conocimiento para poder hacerlo, y si se los preguntás es probable que te cuenten mucho más de lo que pudieron haber escrito.

E- O sea que vos dirías: hay una diferencia entre la capacidad de lenguaje hablado y la comprensión de un texto cuando lo leen.

P- Sí, con la oralidad no tienen problemas. Ya te digo, salvo casos muy concretos pero no tienen grandes dificultades en la expresión. Y además no tienen dificultades en hablar en público, si ves las asambleas del centro de estudiantes son cómicas porque en realidad todos se expresan, todos opinan y bien, fundamentadamente. O sea, en el momento por ejemplo de hacer un programa de radio, o van a la radio o van a la televisión... chicos de acá que se han enfrentado a Lanata en el medio del programa de él y sin ningún problema.

E- Bien. ¿Y a vos que se te ocurre que se podría hacer en esto del trabajo con la comprensión de lectura y con la escritura?

P- Yo creo que tienen que leer mucho más de lo que leen, o sea hay un desfase grande entre las materias de Lengua y no porque los profesores no trabajen sino por el nivel de exigencia, no tienen un nivel de exigencia demasiado alto.”  
(Profesora de historia de 4to año de la escuela pequeña de Flores)

Si bien esta convicción acerca de que la tarea docente consiste en el esclarecimiento implica la explicitación de la propia posición, la misma conlleva a que los docentes entrevistados queden empantanados cuando otros colegas o los padres de los estudiantes los acusan de hacer presente solo una campana, esto es de enseñar que hubo un solo demonio en lugar de dos. Es precisamente el encierro en la propia dinámica de las luchas por la

memoria –en la que, como señalamos anteriormente la historia como disciplina, también está cercada- lo que dificulta el proceso de tomar distancia y la identificación de cuáles serían las posibilidades de la escuela de contribuir al proyecto del *Nunca Más*. Pese a que resulta una obviedad decir que para construir unos ciudadanos con sensibilidad y posibilidad de reacción frente a procesos autoritarios es necesario recurrir a modalidades de enseñanza diferentes a las que recibimos quienes “vivimos” la dictadura, aun es incipiente o no se ha desencadenado una reflexión sistemática sobre las prácticas y sobre los modos de enseñanza y de ejercicio de la autoridad que posibilitarían una reapropiación y una resignificación por parte de las nuevas generaciones de ese legado.

“P-(...) Yo creo que la escuela secundaria tiene que preparar a un chico para que sea un ciudadano históricamente pensante, que sea un ciudadano libre, conciente de sus derechos, que pueda abordar la mayor cantidad de conocimientos posibles porque sin conocimientos la libertad es imposible.

Entonces uno en el aula trata de trabajar con estas diferencias<sup>65</sup> pero yo sé antes de empezar que esas diferencias no las voy a poder suplir, desde que ingresan al Polimodal no llegamos a cubrir el agujero que le trajo al chico esta reforma donde lo retuvieron dos años en la primaria. Esa primarización es en todo sentido primarización porque vos lo tenés sentado en primer año del Polimodal sin hábito de estudio, sin hábito de salud, sin conciencia que es una persona y que tiene enfrente a otra persona. Yo a veces me encuentro con mis compañeros y comentamos: "estos chicos no se dan cuenta que son personas y que tienen derechos." En cambio, vos agarrá a un chico de tercer año de acá y sabe perfectamente que él es una persona, que tiene derechos... Porque si vos le tomaste una prueba y no le devolviste la que le tomaste hace quince días te dice: "Profesora, el reglamento dice que..." A mí me alegra que el alumno a los quince años se apegue al reglamento y que te digan: "Si no entrega la prueba no va a poder tomar otra." Ese chico está adquiriendo la conciencia de que es una persona, que pertenece a una institución que es una escuela que le otorga derechos y obligaciones. Aunque por ahora lea solamente la parte de los derechos y sólo internalice eso, la pucha que no es poco, tiene 15 años... Y yo a esa edad en la provincia tengo que enseñar qué es ser una persona.

E- (...) En esta escuela, ¿en qué momento quedó ubicada la enseñanza del pasado reciente de Argentina? ¿hasta qué período abarca en términos programáticos?

---

<sup>65</sup> Se refiere a las diferencias sociales que existen entre los alumnos, en particular entre los de las escuelas bonaerenses donde se aplicó la Ley Federal y las de la Ciudad de Buenos Aires donde se preservó la vieja estructura de niveles: primaria y secundario.

P- (...) Yo generalmente llego a Onganía. Ahora ¿qué pasa? En quinto cuando arranco tenemos la conmemoración del 24 de marzo.

E- Y la conmemoración ¿en qué consiste?

A- Y en general, la Dirección del turno mañana trata de dar el acto a la gente que sabe que va a hacer una conmemoración, un trabajo con los chicos, que no va a ser un discurso solamente en general, ahora en el turno tarde, tenemos denuncia de profesores por el tipo de discurso que se leyó a la mañana. Yo soy Coordinadora de historia pero a veces ha pasado que llueve. Nosotros tenemos patio descubierto, entonces, un discurso mío se leyó en los cursos que yo hice para la mañana y entonces hubo quejas de profesores porque "no se dieron las dos campanas".

Entonces cuando me llama el director le digo: "Pregúntele si quieren o que me pregunten a mí si quieren que hablemos de la derecha, hacemos un día una clase y hablamos del surgimiento de la guerrilla en la Argentina, podemos cerrarlo a este tema. ¿Qué quieren decir con las dos campanas? Pero claro, eso se lo dicen al director o elevan una nota y arriba nunca detectan nada: carteleras, profesores, no los chicos.

O sea, lo que te quiero decir es que nosotros no llegamos a ver el golpe en la historia Argentina, pero arrancamos con el golpe porque el 24 de marzo, el acto lo preparamos con los quintos. Y después si yo veo que no llego, punteo, y vamos a ver esto... De hecho yo les tire una monografía donde había varios temas y uno es el tema del Terrorismo de Estado o sea por ahí no, por las circunstancias que es la escuela, no llegas con el programa pero lo punteas y lo das. Y acá el 24 en el turno mañana que es un acto importante, es más desde antes que venga de la Secretaría, de la Ley, de la Legislatura, nosotros igual aunque sea un discurso, yo le decía a la rectora, vicerrectora y me decía: "bueno, a la mañana cuando entren los chicos (...) decí unas palabras" y lo mismo el 16 de septiembre... En esta escuela en el turno mañana y en el turno de la tarde hay más problemas.

E- ¿Y cómo te arreglas con la coordinación del área de historia con esta diferencia entre ambos turnos? ¿Participan docentes de la mañana y también los de la tarde?

P- Y bueno el cuestionamiento viene por lo general de docentes que no son de Ciencias Sociales y a los que no son de Ciencias Sociales se les dice "bueno, acá hay libertad de cátedra" O sea, yo cuando hice el aniversario de los 20 años en la feria de ciencia todo el turno mañana trabajó con el terrorismo de Estado, empapelamos la escuela con los trabajos de los alumnos. De los de la tarde, se enganchó un profesor, los demás no, por ahí los demás criticaron porque no estaba la otra campana pero bueno para mí...

E- ¿A qué se refieren con la otra campana?

A- Se refieren a la teoría de los dos demonios. Para mí la coordinación es acordar criterios pero no imponerlos. O sea, si un profesor decide que termina..., que está programado hasta la historia reciente pero, bueno viste como es esto, si hay uno que decide no llegar... En tal caso si alguien podría hacer algo es un directivo y no yo pero acá es todo lo contrario yo hice de jefa así.” (Profesora de historia de 2do y 5to año de la escuela de Villa Devoto)

Si bien para la mayoría de los docentes sus prácticas de la enseñanza de la historia no son percibidas como parte del problema y de la dificultad de la escuela para filtrar el bagaje conceptual que los estudiantes traen, en las entrevistas la mayoría refiere a lo costoso que fue romper la autocensura que se había construido durante su formación en la dictadura. El cambio de condiciones institucionales con el inicio de los gobiernos constitucionales no se tradujo en una modificación inmediata de las prácticas docentes y fue necesario un período de readecuación para que ellos comenzaran a poder hablar entre pares y en las aulas de los temas del pasado reciente del país. Sin embargo, ese proceso siguió los vaivenes de las luchas sociales y políticas por la memoria de la represión y no condujo a que los docentes llegaran a plantearse el interrogante acerca de cómo se debiera transmitir esta experiencia vivida para que no vuelva a ocurrir una matanza, un genocidio, o cualquier otro tipo de práctica aberrante.

Para los docentes entrevistados que mostraron una fuerte motivación por transmitir un legado vinculado al proyecto del *Nunca Más* no existen diferencias entre enseñar ese período de la historia argentina o cualquier otro período histórico ni tampoco consideran que sea necesario una modificación de las prácticas habituales de la enseñanza para lograr esa transmisión. En síntesis, los docentes no saben cómo transmitir ese pasado.

Desde la perspectiva de los docentes entrevistados, la desobediencia de órdenes aberrantes no constituye el eje sobre el cual se debiera encarar la enseñanza de un proceso histórico como el vivido en Argentina en los últimos treinta años. La pertinencia de incluir la desobediencia debida en el curriculum escolar se funda en las investigaciones llevadas a cabo por la psicología social. Desde ese campo disciplinario se ha constituido evidencia empírica acerca de que desobedecer es mucho más difícil que actuar en estado de agente que no se hace responsable de las consecuencias derivadas

de la obediencia a órdenes recibidas desde una autoridad considerada legítima. (Milgram, 1980 y Moscovici, 1985)

P- Yo estaba en primer año cuando fue el golpe y no lo viví digamos desde una militancia ni desde ningún otro lugar, yo me acuerdo que mi papá siempre me decía "no vayas a hablar nada". Y yo no sabía qué era lo que no tenía que decir; yo a veces se los comento a ellos, yo no sabía qué era lo que no tenía que decir porque en realidad después me di cuenta de lo que estaba pasando... Porque en ese momento yo no tenía conciencia, a los trece años ¿qué conciencia podía tener de lo que estaba pasando? Quizás él tenía una conciencia más acabada, lo que pasa es que después mi papá falleció cuando yo terminé quinto así que siempre esa cosa me quedó el bache, no?. Tenía una obsesión.

E- ¿Y tu mamá también te decía lo mismo?

P- No... mi mamá no, pero mi papá sí. Quizás por la experiencia que cada uno tiene, ¿no? Porque mi papá trabajaba en la Dirección de Cementerios, y cuando fue el copamiento del Regimiento de Monte Chingolo, bueno hubo una convocatoria, a los empleados. Y yo me acuerdo que eso fue hecho un domingo, lo había venido a buscar el director del cementerio a él, a mi mamá y a mi tío, que trabajaban juntos. Y bueno, estaban allí porque parece que había toda una cuestión de qué se hacía, qué no se hacía; en ese momento el cementerio tenía morgue, que después no la tuvo más, de hecho no la tiene ahora. Entonces yo creo que fue a partir de ese momento es como que tomo conciencia de que pasaban cosas, y no por mi papá que no era una persona que tuviera militancia ni fue un intelectual, ni nada, era un empleado.

Pero no, mi mamá no, pero él sí, tenía como una obsesión.

E- Con que no dijeras...

P- Con que no dijera nada y yo no sabía qué era lo que no tenía que decir.

E-¿Y vos qué pensás hoy de esa prohibición, de no decir nada? ¿Y de que no sabías además qué era lo que no tenías que decir...?

P- Claro, ese temor... Yo creo que al temor de él se sumaba el hecho que, por el lugar donde él trabajaba había cosas, digamos extrañas ¿no?. De hecho después se supo que había cadáveres enterrados como NN que eran de ese período, pienso que es por eso nada más, porque además nosotros vivíamos cerca en ese momento del cementerio, cinco, seis cuadas. Mi papá era un hombre que iba de su casa al trabajo y del trabajo a su casa, no es que..., ya te digo, no tenía militancia, no más que un club que iba con mi tío que también vivía ahí en el barrio, y nada... nada que pudiera llamar la atención. Yo creo que estaba fundado en eso ¿no?, en que él sabía... Yo creo que ni el mismo sabía qué era lo que pasaba, pero que pasarían cosas raras ¿no?, pensarían creo, no sé.

E: Aja

P- Y yo ahora lo leo..., por que yo tenía una compañera que el papá era el jefe de la Brigada de Investigaciones de Lanús, y en la reunión de padres la esposa comentó, y yo me acuerdo que mi papá se había puesto blanco, se transfiguró en ese momento. Claro, además yo iba a la casa de esta chica, la chica era muy amable, la madre también, el papá también, yo no puedo decir nada, nunca ví nada. Pero son esas cosas del temor que tenía él y que mi mamá, no. Yo ahora se lo digo abiertamente ‘Mamá, ¿vos que vivías en un termo que no te dabas cuenta de las cosas?’. Gente del barrio que desapareció, por ejemplo. Porque ahí había un puntero político, una persona que era... él y su hijo estaban con Cámpora, creo que el padre era chofer de Cámpora y el hijo no sé qué era. Yo era chica... después viste ibas atando los cabos, qué era lo que no tenía que decir, pero yo si hubiera querido decir algo no hubiera sabido qué decir.” (Profesora de historia de 5to año de la escuela grande de Flores)

“E- (...)¿En qué año empezaste a enseñar ciencias sociales en escuelas medias?

P- 81

E- En el 81 todavía estaban los militares. ¿Qué cambios percibiste entre el 81 y fines del 83 en adelante? ¿Cómo cambió la enseñanza de la historia en tiempo de la dictadura respecto a la apertura democrática?

P- Bueno, lo que cambió para mí fue el contexto que me permitió poder dar historia. Igual te digo que fue paulatino, no. O sea, yo me recuerdo una conversación con algunos compañeros apenas subió la democracia. Decíamos: “Que vengan las vacaciones, por favor” Porque a nosotros mismos nos daba miedo... Esta cosa de autocensura fue muy fuerte al principio. Entonces, por favor, necesitamos un corte para acostumbrarnos a la militancia de los chicos, a todo lo que implicaba que vuelva a funcionar la Constitución, el Estado de derecho.

E- Y en términos de las modalidades de trabajo en la escuela, ¿pasaron de trabajar en forma más aislada a trabajar en forma más articulada?

P- Totalmente. Bueno en la escuela también pasó eso, eso es lo que se dió a nivel institución. Yo por ejemplo, con alguna compañera nos conocíamos en los paros pero en las escuelas no nos hablábamos. Y uno en la escuela decía: “Fulanita debe ser piola porque me la encuentro en la marcha ‘Pan , Paz y Trabajo’”. Me acuerdo de un paro que hubo de maestros y profesores, que los profesores no paraban ninguno, y que Alfredo Bravo apareció por Avenida de Mayo y uno iba a saludarlo como quien resucitó de un calvario y por ahí una compañera que vos la veás en la escuela pero no te hablabas, la veás en la marcha y bueno con ella podías hablar. Algún día se puede hablar, no!

Bueno, lo que ocurrió a partir del '83 es que uno empezó a juntarse con otra gente que ya eran compañeros de uno pero con los cuales no tenías ningún tipo

de diálogo fuera de lo cotidiano trivial. Porque no era lo cotidiano, porque en lo cotidiano pasaban cosas terribles, pero eso no se hablaba en la escuela, menos con gente que vos no conocías.

E- Claro, funcionaba el mecanismo de censura, de autocensura.

A- De autocensura, terrible. Bueno, ahí uno se empezó a juntar con los compañeros que hoy son los amigos por lo menos para mí que llevo 22 años en la escuela de Palomar.

E- ¿En qué escuelas estuviste desde el '81 hasta ahora?

A- En la escuela pública, en época de la dictadura, nos daban de baja para no pagarnos las vacaciones y descontarnos la jubilación y todo eso, pero después te volvían a tomar en marzo.” (Profesora de historia de 2do y 5to año de la escuela de Villa Devoto)

“P- Y pero vos viste que preguntando cosas básicas... acá hubo un bloqueo, un vacío de cerebros muy grande. O sea, creo que se generó en determinado momento, yo te digo para yo estar en condiciones de largarme a hablar determinados temas demoré veinte años, veinte años, a mí el Proceso me comió veinte años, pero hay gente que todavía no llegó a hablar y que se va a largar a hablar muy poco a poco...” (Profesora de historia de 5to año de la escuela grande de Flores)

En este capítulo se ha hecho referencia a las representaciones del pasado reciente de Argentina más frecuentes entre los docentes entrevistados, a sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje -en particular, sobre la enseñanza de la historia reciente- y a las percepciones de los docentes sobre las dificultades de los estudiantes para comprender el sentido de la historia.

Se ha mostrado que, lejos de sostener una visión neutralista en relación a las funciones de la escuela, los docentes de historia entrevistados presentan un fuerte compromiso con la enseñanza en el ámbito escolar de temas altamente conflictivos de la actualidad política y social. Muchos de ellos fueron los impulsores del tratamiento en sus escuelas del tema del pasado violento en Argentina, aun contra la voluntad de las autoridades escolares y antes de que hubiera una decisión oficial de incluir dicho contenido en el currículum.

La comparación entre las representaciones de los profesores y sus estudiantes sobre el pasado reciente de Argentina nos condujo a señalar

diferencias significativas. Las narrativas de los docentes, a diferencia de las sostenidas por los estudiantes, consideran al conflicto como motor de la historia. Su explicación del golpe de Estado de 1976 remite a la confrontación entre fuerzas antagónicas y en ella se articulan cuestiones referidas a lo social, lo político – ideológico y lo económico tomando en cuenta el contexto internacional.

Mientras los relatos de los estudiantes se condicen con los discursos conmemorativos, las narrativas de los docentes presentan muchas más analogías con el discurso de la historia académica. Entre otras maneras, esta diferencia se expresó en un posicionamiento más claro por parte de los profesores –menos vacilante- respecto a las narrativas emblemáticas sobre la represión en Argentina, en el aporte de conocimientos previos al momento de justificar sus posicionamientos, en la construcción de explicaciones causales basadas en la confrontación y el conflicto entre fuerzas y en la posibilidad de responder la pregunta por las condiciones de posibilidad de la represión poniendo en juego las formas de colaboración ejercidas por la sociedad civil.

¿Por qué si el conflicto es considerado por los docentes como el eje en sus percepciones sobre el cambio histórico no es asumido como el eje al momento de enseñar historia?

En el horizonte de representaciones de los docentes esta pregunta no tiene lugar. Al contrastar las respuestas de los profesores con las emitidas por sus estudiantes se infiere que los docentes fueron formados en la lógica del esclarecimiento y que su principal tarea consiste en presentar exposiciones ordenadas sobre los hechos históricos considerados relevantes (o los incluidos en el currículum) y en señalar qué estuvo bien y qué estuvo mal en la historia. Aun con la intención de transmitir y contribuir a la conformación de la conciencia ciudadana, los profesores no consideran indispensable desencadenar la enseñanza a partir del conocimiento previo de las representaciones de sus estudiantes ni trabajar en la escala de las acciones de los estudiantes ante situaciones conflictivas entre pares y con la autoridad (por ejemplo, cuando las preferencias o las elecciones de un miembro de un grupo de pares difieren de las orientaciones grupales o cuando una autoridad reconocida toma una decisión injusta). De esta



manera, imperceptible para los propios docentes, los objetivos cognitivos de la enseñanza de la historia quedan relegados a un segundo plano y sólo se conservan –con debilidad creciente- los de carácter identitario. (Carretero, M. 2007)

La propia percepción de los docentes sobre las dificultades de sus estudiantes para comprender el sentido de la historia (no sólo de la historia reciente de Argentina, sino de las historias en general) descarta que el problema resida en la pedagogía de la transmisión. Los docentes afirman haber realizado esfuerzos para saldar los baches que tuvo su formación inicial y tanto sus reflexiones como sus referentes en el campo de la historia universal, latinoamericana y argentina dan cuenta de ello. Lo que resulta inobservable para los docentes es que la pretensión de enseñar historia en forma escindida de la implementación de ejercicios de ética aplicada que conduzcan a los estudiantes y a los propios docentes a reflexionar sobre las propias acciones constituye el núcleo del problema. En lugar de promover en la escuela experiencias de socialización que anticipen los conflictos sociales venideros, los docentes localizan el problema en el bagaje cultural de los estudiantes en función de las características de sus hogares de origen. En consecuencia, por un lado, se obstaculiza el desarrollo de habilidades cognitivas ligadas a la enseñanza de la historia a la vez que se debilitan los objetivos identitarios. Por otro, se naturaliza el escenario escolar que conlleva a la pérdida de confianza en las posibilidades de aprender de los estudiantes cuyos padres cuentan con menos recursos simbólicos y materiales y que profundiza la desigualdad en la distribución escolar de los conocimientos socialmente significativos.

## Conclusiones

En este apartado se hará referencia a las tres cuestiones que estructuran esta tesis. En primer lugar, se sintetizarán los principales hallazgos respecto a la relación de los estudiantes secundarios de las escuelas públicas porteñas con la historia reciente de Argentina. En este punto se enfatizarán las líneas de quiebre que hacen a la heterogeneidad en los modos de relación de los estudiantes con el pasado y se resumirán las principales correspondencias entre estas modalidades y otras motivaciones, conocimientos y actitudes inherentes a la conciencia histórico social. Asimismo se remarcarán las diferencias entre las representaciones del pasado sostenidas por los estudiantes y las de sus docentes de historia.

En segundo lugar se construirá una explicación acerca de las razones por las que la relación de los adolescentes con el pasado y, en consecuencia, su concepción del presente y sus orientaciones hacia el futuro asume las características descriptas.

Por último, a partir de esta exploración de la conciencia histórica de los adolescentes se presentarán un conjunto de reflexiones orientadas a la transmisión del legado del *Nunca Más*, es decir, a la construcción en el ámbito escolar de una sensibilidad capaz de resistir éticamente los aspectos inhumanos inherentes a determinados ordenes y relaciones sociales.

### I

Los relatos producidos por los estudiantes de 2do y 5to año de las escuelas públicas porteñas con el objeto de contarle a un amigo extranjero que acaba de llegar al país lo sucedido en Argentina en los últimos treinta años no son homogéneos pese a que tienen un conjunto de rasgos comunes. El análisis cualitativo de estas producciones escritas permitió diferenciar tres modalidades de relación de los adolescentes con la historia a partir de la combinación de dos ejes: una concepción de la temporalidad y el grado de incidencia que se atribuye a la acción humana en la producción del orden social.

Para el primer grupo de estudiantes –integrado únicamente por el 15% de los entrevistados- no hay pasado ni tampoco incidencia de la acción humana en el orden social. Básicamente en esta forma de realismo es imposible reconocer en el presente aquellos elementos que provienen del pasado y diferenciarlos de los aspectos originales que no existían previamente. La inmediatez con la actualidad no se ha roto en este grupo por lo que no se pueden establecer las mediaciones entre el presente y la historia. La historia es la historia vivida y no se cuenta con recursos conceptuales para describir con mayor rigor la inmediatez ni para explicar causalmente aquellos aspectos del orden social que generan disconformidad.

Para el segundo grupo, la temporalidad es lineal y da lugar a una cronología de hechos considerados significativos: básicamente las presidencias. Este grupo logra el distanciamiento necesario para hacer mención a hechos no vividos, pero al hacerlo asume una neutralidad valorativa y produce un listado cronológico en el que la causalidad está dada por la secuencia de eventos en la esfera política institucional. Más que causalidad se trata de una perspectiva teleológica -ajena a la historia como disciplina- que busca en el después la razón del antes. El avance de este grupo al colocar los acontecimientos en un orden temporal no supone el logro, en sentido estricto, de una periodización. Esta última es una división del tiempo válida cuyo sentido es asignar continuidad en el interior de los períodos y ruptura entre ellos. Aunque estos estudiantes datan el cambio (identifican los años correspondientes al fin de una presidencia y el comienzo de otra) esta operación no remite a una conceptualización del significado de la ruptura. En concordancia con esta concepción de la temporalidad, la sociedad es concebida como un todo homogéneo y pasivo sujeto a las vicisitudes del presidente de turno. Específicamente, la dictadura militar es percibida como una presidencia más ejercida por militares en lugar de por civiles y la cuestión de la represión y el ejercicio del terrorismo de Estado no está presente.

El grupo mayoritario –integrado por dos terceras partes de los estudiantes entrevistados- estructura su relato en función de una temporalidad lineal centrada en la esfera político institucional, pero percibe la relación entre la sociedad y quienes ejercen el poder político. No

solamente las acciones de gobierno comienzan a ser evaluadas sino que también se asume que la acción colectiva puede alterar la linealidad temporal y producir cambios político institucionales. Aunque los criterios de corte temporal empleados por estos estudiantes son también los correspondientes a la duración de las presidencias, en este grupo son más frecuentes el uso de términos como “democracia” y “dictadura” que permiten identificar elementos claves en el cambio del clima de época.

Este grupo mayoritario condena a la última dictadura militar por su autoritarismo y por la brutal represión a la sociedad civil. En este sentido puede decirse que hay un logro considerable de aquellos que enarbolaron las luchas por la memoria de la represión en los últimos treinta años. A juzgar por los relatos de este grupo mayoritario de estudiantes, el negacionismo ha sido derrotado y las verdades sobre los hechos acontecidos durante la última dictadura militar son conocidas.

Sin embargo, si bien el establecimiento de los hechos es una etapa necesaria, no resulta suficiente ya que no construye los cimientos sobre los que el proyecto del *Nunca Más* puede fundarse. La especificidad del conocimiento histórico y de su enseñanza consiste en la atribución de sentido. La historia no puede proceder únicamente a partir de los hechos ya que son las preguntas y las hipótesis previas de los historiadores las que posibilitan un recorte original del universo ilimitado de hechos y las que consiguen que las huellas del pasado se conviertan en fuentes y documentos. Las preguntas de los historiadores siempre se hacen desde el presente, están condicionadas socialmente, y son legítimas en tanto su respuesta no sea conocida y se inscriban en una teoría. (Prost, 2001) En el ámbito escolar, las preguntas de los historiadores así como la diversidad de hipótesis y de interpretaciones sobre los mismos procesos históricos no están presentes. La historia enseñada apunta a ilustrar a los estudiantes sobre los principales hechos históricos sin cuestionarse las razones por las que se establece esa jerarquía y se procede a esa selección.

En este sentido puede afirmarse que, si bien los estudiantes del tercer grupo incluyen sus puntos de vista en sus producciones narrativas, sus relatos no pueden considerarse interpretaciones del pasado. Las violaciones a los derechos humanos durante la última dictadura militar no están

relacionadas con hechos del pasado ni con lo que ocurrió luego en el país, es decir, no hay un reconocimiento de las causas ni de los efectos. Como se ha mostrado en esta tesis el inicio del golpe de Estado es considerado como un rayo en cielo sereno, la desaparición de personas se explica por la maldad de los militares que tomaron el poder en ese período, las víctimas –inocentes en su gran mayoría- fueron seleccionadas al azar, la sociedad civil ignoraba la existencia de campos de detención, tortura y desaparición y la dictadura militar no tuvo implicancias significativas en cuanto a las transformaciones del modelo socio económico. Las pérdidas de vidas de miles de personas durante la dictadura militar son evaluadas por los estudiantes desde el punto de vista de su inserción en la vida privada por lo que se produce una empatía con las *Madres, Abuelas y Familiares* que aun siguen reclamando por la verdad y la justicia. No hay referencias a las implicancias de estas pérdidas en términos de un proyecto político social ya que se desconoce la militancia política y la adscripción de la mayoría de los desaparecidos a organizaciones políticas o político militares que impulsaban un proyecto distinto de país. Esta visualización de los desaparecidos únicamente como víctimas se condice con una versión del pasado de la que es tributaria el movimiento de derechos humanos en la que en lugar de dos demonios -como se sostuvo desde el relato de los gobiernos post dictatoriales-, hubo uno solo: los militares que agredieron por razones inexplicables, excepto su propia maldad, a cualquier miembro de la sociedad civil, principalmente a los jóvenes.

Desde la perspectiva estudiantil, el fin de este período negro de la historia argentina se produjo con el advenimiento de la democracia en 1983. Para los estudiantes la recuperación de la democracia no aparece vinculada ni a las luchas del movimiento de derechos humanos, ni se reconoce la incidencia de los exiliados argentinos en la consecución de formas de solidaridad que dieron legitimidad al reclamo de los organismos y que posibilitaron arrancarle al Estado la investigación y el juicio a los principales responsables de la matanza. Para referirse a la historia argentina reciente no resulta necesario en ningún momento hacer mención al contexto internacional. De esta manera, en el relato más frecuente de los estudiantes, el hecho de que el Estado argentino haya sido el único en la región que

reconoció el ejercicio del terror y que procedió a juzgar a sus principales responsables ha sido olvidado. Tampoco se recuerdan las presiones ejercidas por los militares durante la presidencia de Alfonsín para impedir que se juzgara penalmente a quienes obedecieron la orden de “aniquilar a la subversión”. La presidencia de Alfonsín es evaluada positivamente por la recuperación de la democracia pero, en el imaginario de los estudiantes, en ella se produce el inicio de los problemas económicos y principalmente de la inflación. La opinión sobre la presidencia de Menem, en cambio, es negativa básicamente por la corrupción y las privatizaciones aunque en este caso se valora aquello de lo que Alfonsín no fue capaz: el control inflacionario a través del establecimiento de la paridad cambiaria.

El relato más común entre los estudiantes del tercer grupo no contiene las claves que hacen a la construcción del sentido. No hay comprensión del pasado y es precisamente esta comprensión la que genera los medios para impedir su regreso. Los atributos de las narraciones escritas por este grupo de estudiantes se asemejan más a los discursos conmemorativos que a los de la historia académica. De acuerdo a lo que señala Todorov, las huellas del pasado se organizan en el presente en tres tipos de discursos: el *testimonial*, el *conmemorativo* y el *histórico*. El primero de ellos remite a la organización de los recuerdos individuales de los testigos con el objeto de otorgarle un sentido a sus vidas y construirse una identidad. El discurso conmemorativo es un discurso que circula en el espacio público, que se presenta dotado de una verdad irrefutable alejándose de este modo de la fragilidad de las memorias inherentes a los testimonios. Este discurso “refleja la imagen que una sociedad, o un grupo de la sociedad, quisieran dar de sí mismos” y su objetivo más frecuente es el de “procurar ídolos para venerar y enemigos para aborrecer”. (Todorov, 2002) El discurso histórico –como se ha señalado aquí– tiene por objeto atribuirle sentidos a los hechos, comprenderlos. Se trata del establecimiento de una verdad impersonal que se alcanza a partir del método crítico, esto es, del desciframiento de las huellas (las fuentes del conocimiento histórico) en correspondencia con las representaciones colectivas subyacentes a su construcción. Este proceso de atribución de sentido conlleva a verdades siempre provisionarias ya que no hay una lectura definitiva de las huellas que

podrán siempre ser interrogadas con otras preguntas. La operación de la historia como disciplina consiste en interrogarse desde el presente remontándose al pasado de manera que la temporalidad de la historia presenta dos rasgos complementarios: excluye la perspectiva teleológica –lo que pasó después no puede causar lo que ocurrió antes- y posibilita un pronóstico basado en el diagnóstico de lo acontecido. (Prost, 2001)

Como se ha planteado en esta tesis, el discurso testimonial y el histórico pueden complementarse. Las fuentes orales son insoslayables en la construcción de una historia del presente que hace de las discrepancias de los testimonios con los hechos un objeto de análisis a partir del cual se torna posible la comprensión del significado de lo acontecido. El objeto de la *historia del tiempo presente* consiste en establecer mediaciones con la inmediatez historizando las luchas por el sentido cuya resultante en el presente remite a un conjunto de identidades portadoras de una memoria fijada. Desde el trabajo de la historia con las fuentes orales es posible desentrañar el proceso por el cual determinadas fórmulas simplificadoras (“terrorismo de extrema izquierda y de extrema derecha”, “víctimas inocentes”, “algo habrán hecho”, “soldados argentinos”, “chicos de la guerra”, “guerra absurda”, “guerra sucia”, etc.) se establecieron como verdades de sentido común conformando el núcleo de las representaciones sociales sobre el pasado.

Si el discurso testimonial y el histórico pueden complementarse, la simplificación inherente a las políticas de la memoria en los términos del discurso conmemorativo difiere tanto por objetivos como por métodos de los que emplea el discurso histórico. El objetivo de la conmemoración consiste en adaptar el pasado a las necesidades del presente a través de su inmovilización en formas inmutables que no admiten modificación y en las que el mal y el bien se excluyen mutuamente y están distribuidos en forma definitiva. La imposibilidad de fundar en esta andadura el proyecto del *Nunca más* reside precisamente en que el maniqueísmo, la clasificación del mundo en seres buenos que deben favorecerse y malos que deben eliminarse, es el punto de partida de todo proceso totalitario.

En las representaciones que los estudiantes secundarios porteños tienen de la última dictadura militar se registran los dos obstáculos

complementarios propios de los discursos conmemorativos: la sacralización y la banalización. En la trama discursiva de la conmemoración se identifican dos protagonistas: el agente y el paciente. (Todorov, 2002) El papel activo en la narrativa de los estudiantes recae del lado de los políticos que son considerados corruptos e ineficaces y el pasivo en la sociedad (la “gente”, el “pueblo”), una sociedad de consumidores, que resulta siempre la víctima sometida a las vicisitudes de las decisiones presidenciales. En esta distribución de roles, la sociedad queda invariablemente posicionada del lado del bien: durante la dictadura porque no se podía saber lo que estaba ocurriendo y por lo tanto fue víctima de la represión y de la manipulación de los medios de comunicación, durante la guerra de Malvinas porque ofrendó la vida de los “chicos” en una guerra “absurda” mal conducida por los militares argentinos y durante los gobiernos constitucionales post dictatoriales porque creyó en las promesas de los políticos de turno. Para decirlo simplifcadamente: los políticos son los malhechores demonizados y la sociedad civil es la víctima buena e inocente. El recorte, la distorsión y los olvidos en esta mirada sobre lo social y lo histórico son insoslayables. Solo por mencionar los más relevantes: la ausencia de estructuras, procesos y grupos de interés en la sociedad, las referencias a la inscripción de Argentina en un contexto internacional, las confrontaciones que precedieron al golpe de Estado, la lectura que hicieron las organizaciones armadas del período anterior al golpe desde el regreso de Perón y su consecuente aislamiento, el apoyo a la dictadura por una parte considerable de la sociedad civil, el exilio, el apoyo que recibieron los militares en el Mundial 78 y al inicio de la guerra de Malvinas, la frialdad en la recepción de los soldados derrotados en la guerra, la transformación del modelo socio económico del país a partir de la apertura de la economía y el endeudamiento externo.

La banalización constituye la contraparte de este discurso que hace de la sociedad una cosa única, homogénea y sagrada y consiste en una suerte de anacronismo por el que abusivamente se asimila el pasado al presente. Una de las modalidades más frecuente de banalizar el pasado es negar la singularidad de los hechos argumentando que siempre hubo violencia y violaciones a los derechos humanos o emplazando la matanza y la represión



en centros clandestinos en un tiempo tan remoto que no concierne en nada a los jóvenes y a las nuevas generaciones, un tiempo que “ya fue”.

El discurso conmemorativo toma elementos aportados por los testigos y por los historiadores sin someterse a las pruebas de verdad que se imponen a los testigos en el plano jurídico y a los historiadores en el ámbito académico. En este sentido, el discurso conmemorativo se corresponde con relaciones sociales no recíprocas de las que el ámbito escolar no está exento. En los medios de comunicación, los principales vehículos de las memorias fijadas, los espectadores o lectores son mudos y pasivos; en la escuela, los maestros saben y los alumnos se limitan a aprender.

El pensamiento maniqueo inherente a los discursos conmemorativos conduce a la inacción ya que en la lógica de ese discurso el pasado es una pantalla ante el presente. El pasado sacralizado sólo nos recuerda a sí mismo –como en el “show del horror”- o porque el mismo pasado banalizado nos hace pensar en todo y en cualquier cosa (Todorov, 2002). En este caso el recuerdo no transita ninguna transformación y se limita a reproducir el pasado. En la conmemoración ritual se confirma indefinidamente la imagen negativa del otro y la imagen positiva de uno mismo. Es esta la razón por la cual este discurso conmemorativo cuenta con las condiciones fértiles para su expansión social: garantiza una buena conciencia a un muy bajo costo.

Si bien la conmemoración ritual no favorece la comprensión del sentido de la historia, es necesario señalar algunas de sus funciones positivas<sup>66</sup>. La primera es que al ser formas actuadas de significado, las conmemoraciones “posibilitan que los actores sociales enmarquen, negocien y articulen su existencia fenomenológica como seres sociales, culturales y morales” esto es, fortalece los vínculos y la cohesión social entre los participantes. Al tener sus raíces en significados condensados y encarnarse en ritmos y gestos, los rituales conmemorativos varían culturalmente pero son imperecederos. (McLaren, P. 1995) Como se ha insistido aquí, los vínculos que se consolidan desde la conmemoración ritual siempre están

---

<sup>66</sup> Mario Carretero también encuentra en su investigación empírica sobre las efemérides patrias en Argentina que éstas “fortalecen la permanencia de rasgos míticos (la estructuración binaria que estructura la historia como la lucha entre el Bien y el Mal) y románticos (la centralidad del héroe y sus gesta que conlleva a la indiferenciación de los sujetos históricos).” (Carretero, M. 2007)

ligados a las macrorelaciones de poder y privilegio que estructuran el orden social, pero en ella se asigna una identidad legítima, vivible o digna a todos los convocados. La segunda refiere específicamente a la conmemoración ritual de la dictadura en el ámbito escolar (ligada en general a las fechas del golpe de Estado y de “la noche de los lápices”) y consiste en la conformación de una masa crítica en relación a la cuestión de la impunidad. Tanto la condena moral de los estudiantes secundarios porteños a los dictadores como su convicción acerca de que los crímenes cometidos durante la dictadura no deben quedar impunes están vinculados a estos aspectos positivos de los rituales conmemorativos.

Más allá de estas funciones positivas, centrar la transmisión en la conmemoración ritual resulta insuficiente. La ruptura con el pensamiento maniqueo es fundamental porque –como se señaló anteriormente- este pensamiento constituye el punto de partida del totalitarismo. Inscribir la enseñanza escolar de la historia en esta ruptura constituye una oportunidad de progreso ya que supone reconocer, por una parte, heterogeneidades en una trama social que aparece para los estudiantes como homogénea y, por otra, distanciarse de la imagen de víctima inocente que conlleva desde la inacción y el sentimiento de impotencia al establecimiento de niveles de responsabilidad y de compromiso con la cuestión pública.

Educar en la memoria del pasado supone desplazarse de la esfera de los grandes relatos –en su doble carácter heroico o victimizante- a la escala individual, es decir, ponernos a nosotros mismos y a la historia de aquellos con quienes nos identificamos en cuestión de manera de hacer observable que la propia identidad no es la encarnación del bien y que los otros no constituyen la personificación del mal. La sacralización del pasado obtura la posibilidad de obtener de él enseñanzas posibles de ser aplicadas en otros tiempos y lugares por otros protagonistas. Para que esta reapropiación y esta resignificación del pasado por parte de los más jóvenes sea posible, es necesario atender a las relaciones pedagógicas que viabilizarían esta transmisión. La misma resulta impensable en el marco de relaciones cargadas de autoritarismo y con docentes que conciben que su principal función consiste en lograr el esclarecimiento de aquello que los estudiantes ignoran. (Dussel, 2007)

Más allá de lo que nos dicen las narraciones escritas acerca de la relación de los estudiantes con el pasado reciente de Argentina, se han mostrado las dificultades de los adolescentes para captar el sentido de relatos contrapuestos. Al solicitarles su nivel de acuerdo con breves versiones de las memorias emblemáticas del pasado, se constatan nuevamente los problemas para establecer relaciones entre hechos y para captar el sentido de los mismos. La inconsistencia en el acuerdo otorgado a narrativas contrapuestas indica que el planteamiento de perspectivas divergentes e interpretaciones teóricas diversas sobre un mismo proceso son poco frecuentes en las clases de historia y hacen verosímil la consideración mayoritaria por parte de los estudiantes acerca de que la actividad más frecuente de la clases de historia consiste en escuchar el relato del profesor y que el propósito fundamental de la asignatura radica en que ellos conozcan los principales hechos históricos.

Sin embargo, pese a las inconsistencias en las respuestas, el nivel de acuerdo otorgado a los cuatro relatos propuestos indica que los estudiantes pudieron encontrar en esas narrativas indicios de la concordancia con su propia representación del pasado. La operación realizada por los estudiantes consistió más que en una comprensión global, en la identificación en esas narrativas de fragmentos, partes o palabras que les hacían sentido. El relato de los organismos de derechos humanos que se concentra en lo ocurrido a partir del golpe de Estado con el objeto de evitar las referencias a las identidades políticas de las víctimas y que pone el énfasis en la cuestión de la impunidad al promover el castigo penal a los militares por la comisión de delitos contra la humanidad fue el que contó con el mayor nivel de aprobación. La aprobación de la narrativa de los militantes resultó sensiblemente menor, seguramente porque lo que genera aprensión de ese relato del pasado es la subordinación de la democracia -el ejercicio de las libertades individuales- a una distribución más equitativa de los recursos económicos. En tercer lugar -en cuanto a su nivel de consenso- se ubica la versión conciliatoria de los gobiernos constitucionales post dictatoriales que iguala en el ejercicio del terror a la izquierda y a la derecha y que, al demonizar a ambos bandos, compromete a la sociedad civil en la anuencia con los crímenes cometidos contra los militantes ligados o pertenecientes a

las organizaciones armadas. Finalmente, la narrativa en clave militar, que propone que dios juzgue a los militares por lo acontecido durante la dictadura es la que cuenta con el mayor nivel de desaprobación.

En síntesis, la narrativa de los organismos de derechos humanos es la que encuentra más eco entre los estudiantes secundarios porteños de las escuelas públicas y es la versión del pasado con la que más concuerdan sus narraciones espontáneas de los últimos treinta años de historia argentina.

Un conjunto de asociaciones con otros conocimientos y con actitudes basadas en el conocimiento histórico, así como un análisis semántico permitió corroborar la existencia de heterogeneidades en la conciencia histórica entre los estudiantes secundarios. Por un lado, siguiendo con el tema del nivel de acuerdo respecto a las narrativas emblemáticas del pasado se constataron diferencias significativas en el posicionamiento de los grupos respecto a la narrativa militar. El consentimiento con esta versión del pasado se reduce del 66% al 16% entre el primero y el tercer grupo. A su vez, el acuerdo mayoritario en los tres grupos de la tipología respecto a la narrativa de los organismos permite inferir que los estudiantes del primer grupo son los que presentan respuestas de menor consistencia interna ya que acuerdan simultáneamente con dos versiones contrapuestas del pasado.

Asimismo, la consideración de la historia como una asignatura escolar carente de utilidad tiende a decrecer a medida que se pasa de un grupo al siguiente, mientras que la consideración de esta disciplina como orientadora para el futuro aumenta desde el primero al tercer grupo. Lo mismo ocurre en cuanto a la relevancia asignada a discutir distintas interpretaciones de los procesos históricos.

También se registraron transformaciones entre los grupos de la tipología en cuanto a la concepción de la democracia: desde una concepción más formalista (sostenida con más frecuencia en el primer grupo) se pasa a una valoración del Estado de derecho, de la inclusión de las minorías y de la igualdad de género.

Las preguntas orientadas a identificar los determinantes del cambio histórico también permitieron constatar que entre los estudiantes del primer grupo los factores ponderados son más deterministas (factores naturales y demográficos) mientras que entre los del tercero crece el consenso acerca de

la incidencia del conocimiento científico y tecnológico y de los movimientos y conflictos sociales, políticos y económicos.

En concordancia con este pasaje desde una visión más determinista del cambio histórico a una más proclive a considerar la incidencia de la acción humana en el cambio social, los estudiantes del primer grupo eligieron con más frecuencia una representación de la historia en una línea de tiempo más pesimista (“las cosas generalmente empeoran”) o más estable (“las cosas generalmente no cambian”). Los del segundo grupo, en cambio, optaron más que el resto por la versión del progreso en el largo plazo (“las cosas generalmente mejoran”) y los del tercer grupo se inclinaron por una concepción de la historia en forma cíclica: las cosas generalmente se repiten.

A modo especulativo, la concepción cíclica del tiempo de los estudiantes que logran articular un discurso histórico más complejo podría vincularse a dos fenómenos. Por un lado, a un desencanto ligado a la ruptura con un pensamiento teleológico – determinista asociado a los grandes relatos de la modernidad y a la idea de progreso continuo e irreversible. Esta visión del tiempo fue promovida por la historiografía liberal positivista cuya presentación en el ámbito escolar fue reemplazada por un relato cronológico centrado en la dimensión político institucional y destinado a construir una identidad colectiva estable. Como lo señala Romero, la compatibilización de una mirada centrada en la nación como esencia inalterable con una perspectiva cronológica requirió de la canonización de diversos momentos fundacionales de una entidad que, de todos modos, existía completa desde siempre. (Romero, 2004) Por otro, la circularidad en la concepción temporal de los estudiantes del tercer grupo podría pensarse en términos de una espiral ascendente. Mientras que la percepción premoderna del tiempo implica la repitencia y en ella lo cíclico era la forma de mantener el status quo definido en el origen de los tiempos por dios que había puesto cada cosa en su lugar y donde el cambio solo era explicable como rectificación de una tradición desvirtuada o una vuelta a los orígenes, la circularidad sostenida por los estudiantes del tercer grupo incorporaría la idea moderna de irreversibilidad y por lo tanto, supondría un ascenso: espiral en lugar de círculo. (Prost, 2001) La historia se repite, pero no del mismo modo.

En cuanto a las actitudes, las diferencias entre los grupos sólo pudieron establecerse en relación al dilema de la inclusión escolar de los estudiantes más pobres ya que el dilema del matrimonio forzado fue “resuelto” por la mayoría de los estudiantes de los tres grupos desde una perspectiva anacrónica en la que la elección de la pareja es concebida como un derecho individual inalienable. La tendencia a cooperar con la integración de nuevos ingresantes pobres a la propia escuela fue marcada en los tres grupos, pero esta convicción aumenta del primero al tercer grupo de la tipología.

Por último, la edad, el año que cursa, la escuela a la que concurre, la trayectoria escolar y el sexo fueron los factores más asociados con los grupos de la tipología. Estos factores remiten más a una red de consumos culturales comunes que a diferencias por nivel socioeconómico y ratifican tanto el papel activo de los sujetos en el proceso de conocimiento como la incidencia en dicho proceso de las relaciones con los pares y con los adultos de referencia.

Un aspecto a destacar de este estudio exploratorio refiere a las diferencias en las percepciones del pasado reciente entre estudiantes y docentes. Las narraciones escritas de los profesores de historia no se enmarcan en el discurso conmemorativo. Por el contrario, su relato más frecuente se aproxima mucho más al de la historia académica y denota una comprensión del sentido de los hechos ocurridos durante la última dictadura militar.

El tratamiento de la temporalidad por parte de los docentes identifica cambios de clima de época desde una perspectiva en la que se articulan la dimensión político – institucional con cuestiones sociales, económicas y culturales. Para explicar estos cambios, los docentes se refieren a agrupamientos sociales y políticos, a conflictos de intereses, a distintas formas de expresión de las luchas y al contexto internacional. En consecuencia, la dictadura y la represión tienen causas precisas y también un sentido unívoco: poner fin a un proyecto de sociedad más justo y equitativo a través de la desarticulación de la alianza social que lo sostenía. Más que una imagen de la sociedad civil como víctima, los docentes apuntan a señalar que a partir de la derrota y el fracaso de un proyecto de cambio

social se instaló el terror y el silencio, esto es, las condiciones necesarias para que la matanza fuera posible. La derrota de los militares argentinos en la guerra de Malvinas constituyó la oportunidad para que el régimen militar llegara a su fin lo que a su vez contribuyó a generar las condiciones que hicieron posibles al gobierno constitucional de Alfonsín juzgar y penalizar a los militares por los crímenes cometidos. Sin embargo, el retorno al Estado de derecho no logró revertir el aislamiento resultante de la fuerte desarticulación de relaciones de cooperación entre distintas fracciones sociales. Esto explica la apatía y la pasividad social ante el desmantelamiento de los mecanismos estatales de protección y seguridad social y ante la dilapidación del patrimonio nacional durante la década menemista.

Los docentes entrevistados no solamente construyen relatos del pasado reciente de Argentina en los que se puede constatar la comprensión del sentido, sino que también sostienen una visión del ámbito escolar como un espacio en el que se deben hacer presentes los problemas sociales y políticos actuales. Lejos de una visión tradicional del docente como representante de la nación en el aula o como una personificación ajena y neutral frente a posibles conflictos de intereses, los docentes entrevistados rechazan que se deba prescindir en las aulas de la militancia y del compromiso ideológico y asumen como parte de sus funciones la contribución al desarrollo de la conciencia social y política de las nuevas generaciones.

Es en este punto que se inscribe la crisis de la transmisión. Los docentes comprenden el sentido de lo acontecido en el país y consideran que la escuela es un ámbito adecuado para esa transmisión. Sin embargo, las voces de los estudiantes revelan sus dificultades para recibir el legado.

La comparación entre las descripciones de estudiantes y docentes sobre las actividades y los principales propósitos de las clases de historia generan algunos elementos que contribuyen a la explicación de este problema. Se registra una distancia entre lo que los docentes dicen que hacen en las aulas (el deber ser) y lo que efectivamente hacen (asumiendo que lo que la mayoría de los estudiantes dice es cierto). Los docentes dicen que dedican mucho tiempo a la discusión de diferentes explicaciones de lo

ocurrido en el pasado, al trabajo con distintas fuentes documentales y que usan con mucha frecuencia formatos audio - visuales con el objeto de brindarles a los estudiantes las herramientas conceptuales que les permitan explicar el mundo actual y formular pronósticos sobre el futuro. Desde la perspectiva de los estudiantes, la mayoría de las clases de historia consisten en escuchar el relato del profesor, un relato en el que el docente señala qué estuvo bien y qué estuvo mal en la historia con el objeto que ellos conozcan los principales hechos históricos.

Cuando se interroga a los docentes sobre las razones a las que le atribuyen las dificultades de los estudiantes para la comprensión del sentido, las respuestas confluyen en señalar que el obstáculo reside en la cultura familiar. Los docentes no conciben una escuela capaz de generar experiencias de socialización diferentes a las que resultan más frecuentes fuera de ella. De esta manera, si la cultura familiar contribuye con la motivación, la curiosidad, la sensibilidad ante las diferencias, la disciplina necesaria para que ciertos aprendizajes sean posibles, entonces los docentes logran aportar su parte. En cambio, cuando las familias no pueden generar por sí mismas ese bagaje, las tareas del docente resultan infructuosas aun entre quienes comparten la convicción de que el tema de la última dictadura militar o cualquier conflicto social y político del presente sea tratado en las aulas.

La propuesta pedagógica de los docentes para enseñar el pasado reciente de Argentina no difiere en nada de la que emplearían para la enseñanza de cualquier período histórico. La pregunta que guía sus exposiciones es qué ocurrió en el pasado. Lo que los docentes hacen en las aulas –independientemente de que tengan mayores aspiraciones- contribuye a que los estudiantes recuerden las apariciones extremas del mal, que durante la última dictadura miliar se violaron derechos humanos elementales y que la democracia es una forma de gobierno buena que no debemos abandonar ni aun en las peores crisis. La lógica de esta modalidad de enseñanza consiste en considerar que si el terrorismo de Estado es recordado, entonces la capacidad de indignación incidirá en que no haya impunidad: antes o después los militares recibirán el castigo que les corresponde por los crímenes cometidos.



Este razonamiento difiere con el de Hannah Arendt en su libro sobre el juicio a Eichman donde afirma que nunca un castigo, por virulento que este haya sido, evitó que crímenes similares volvieran a ocurrir (Arendt, 1994). Si bien la indignación ante lo ocurrido es indispensable, esta indignación puede quedar inscripta en una narrativa que no nos involucra en términos personales. De ahí que para enseñar la singularidad del pasado reciente de Argentina sea necesario un desplazamiento de la preocupación por señalar la gravedad de los crímenes y lo aberrante de lo acontecido hacia la interrogación por las condiciones de posibilidad de la matanza (¿Cómo fue posible?”).

En este desplazamiento hacia la pregunta por el *cómo* confluyen por un lado la bibliografía concentracionaria que hizo de esta pregunta el eje a partir del cual tenía sentido investigar, escribir y dar a conocer los crímenes del siglo XX, pero también –a los fines del diseño de políticas curriculares– los aportes de la epistemología genética piagetiana cuya tesis sobre la génesis del conocimiento se opone a la tesis del conductismo clásico. Piaget rechaza la correspondencia entre comportamiento y conciencia: la realización de una acción no implica el conocimiento de la misma. Esto último consiste en una conceptualización que requiere de la realización de la acción pero no deriva espontánea ni naturalmente de ella. La conceptualización constituye en sí misma una conducta en interacción con todas las otras, exige reconstrucciones de las relaciones entre sujeto y objeto y entre sujeto y sujeto y por lo tanto no es reducible a un proceso de esclarecimiento. (Piaget, 1985)

## II

Ahora bien, ¿por qué las representaciones más frecuentes de los estudiantes porteños sobre el pasado reciente de Argentina tienen las características descriptas?

A continuación se proponen tres razones de diferente temporalidad que confluyen en la conformación de la andadura del imaginario estudiantil.

En primer lugar, la visión de la sociedad como algo homogéneo y único remite a la fuerte concentración de la historia enseñada en producir

cohesión social a través de un universalismo centrado en la idea de nación. El propósito privilegiado de la enseñanza de la historia desde los inicios del sistema educativo y a lo largo del tiempo ha sido la formación de la identidad nacional. Más allá de las confrontaciones en torno a la idea de nación –entre contractualistas y esencialistas- a ser transmitida en las escuelas, la modalidad seleccionada por las élites dominantes en distintos momentos históricos tendió a sacralizar a la nación a partir de celebraciones, de la definición de los símbolos patrios, de la creación de representaciones materiales y monumentos, de la fijación de conmemoraciones del calendario oficial y patriótico y de la extensión del uso de la lengua nacional. Los textos escolares –uno de los lugares de memoria seleccionados como objeto por Pierre Nora- promovieron una idea de nación anterior al Estado, eterna y única, fundada en el territorio nacional que en su carácter atemporal funcionó como portador desde siempre de la nacionalidad y como elemento transmisor de ella a quienes lo habitan. (Romero, 2004) Esta concepción jurídica y territorial de la nación desplazó a la historia reciente a un lugar irrelevante. Como lo señala Devoto, una vez alcanzada la unificación espacial en torno a una organización constitucional el proceso podía considerarse terminado por lo que la enseñanza de la historia argentina posterior al año 1862 quedaba circunscripta a la enumeración de hechos políticos de las diversas presidencias generalmente incluidos al final de los manuales escolares. (Devoto, 1992)

Esta versión del universalismo encarnada en la idea de nación se corresponde a una fase del desarrollo capitalista ligado a la industrialización conducida por burguesías definidas nacionalmente bajo un territorio delimitado, fase en la que se implementaron un conjunto de políticas públicas tendientes a producir la integración social (políticas de extensión de derechos sociales, civiles y políticos) y cultural a través de la transmisión escolar de una lengua y de valores patrióticos. Esta integración más que a la cultura en general remitía a *una* cultura: la que reforzaba el vínculo entre la Razón y la Nación cuya instalación requirió de una escuela neutra, sustraída a las divisiones de la sociedad civil. (Martuccelli, 2007)

En la actualidad, la identidad nacional en clave jurídico – territorial está desfasada ya que una de las características inherentes a la globalización

es que las identidades se producen internacionalmente en una mezcla jerarquizada pero cuyos efectos transformadores afectan a centros y periferias. Además, la identidad nacional –como lo señala Martuccelli- fue erosionada por fuertes críticas internas: las reivindicaciones identitarias colectivas o individuales que denuncian o rechazan el modelo normativo centrado en la masculinidad, la pertenencia a la raza blanca, la heterosexualidad y la cultura del esfuerzo y el trabajo como base de la prosperidad individual. (Martuccelli, 2007)

Por varios motivos esta forma de pensar *lo que nos une* o de participar del sentimiento de pertenencia requiere ser puesta en revisión, en particular por la escuela, que fue uno de sus principales vehículos. Como se ha señalado, este modo de identificación con la nación está obsoleto, ha sido erosionado por las críticas orientadas a señalar los particularismos de esa supuesta igualdad homogeneizadora y además ha demostrado su insuficiencia para evitar el desencadenamiento de procesos autoritarios y su enorme flexibilidad para tolerar desigualdades sociales crecientes. Desde la escuela es necesario promover un universalismo consecuente (“un particularismo más una apertura” –como dice Martuccelli) lo que supone desnaturalizar la idea de Estado – nación y mostrar que el Estado nacional es un producto histórico relativamente reciente. Este análisis histórico demostraría que no fue la homogeneidad cultural de los habitantes la base sobre la que se sustentó la idea de nación y que por lo tanto lo que hoy se llama identidad nacional es la resultante de un largo proceso de hibridación. La ruptura con la adscripción nacional en clave jurídico territorial generaría un sentimiento de respeto por las diversidades de origen y a la vez permitiría relativizar las antinomias con los extranjeros. (Sábato – Denkberg, 2001) Recorrer el proceso de hibridación en lugar de sustancializar los elementos de la supuesta cultura nacional pondría además en evidencia quiénes son los olvidados en este último caso (las poblaciones nativas, quienes residen en el interior del país y no en los centros prósperos, etc.) y permitiría forjar la unidad sobre un proyecto colectivo: el de construir una sociedad más justa.

En segundo elemento que contribuye a que los adolescentes se relacionen con el pasado de la forma aquí descrita remite a que la inclusión curricular del pasado reciente de Argentina no se produjo ni bien instaurada

la democracia y a que la modalidad del tratamiento de la historia reciente en las escuelas replicó las características conmemorativas ligadas a las efemérides patrias. Los conflictos vinculados al pasado violento (levantamientos militares por la posibilidad de extender los juicios a los oficiales y suboficiales que participaron en la represión, el copamiento de la Tablada, etc.) descentraron al gobierno constitucional de Alfonsín de toda iniciativa vinculada al tratamiento en las escuelas del tema de la última dictadura militar. De esta manera, la transmisión de ese período de la historia nacional quedó sujeta al compromiso, la sensibilidad y las convicciones de los directivos y los docentes. Los manuales escolares mantuvieron hasta mediados de la década del 90 un relato en clave nacionalista y militarista del período dictatorial que justificaba el golpe de Estado como una instancia ordenadora frente al caos reinante en la década de 1970.

En la reformulación de los contenidos que tuvo lugar a raíz de la *Ley Federal de Educación* (1993) se le dio prioridad al tratamiento de la historia reciente de Argentina sobre otras etapas históricas con una clara orientación crítica hacia la dictadura aunque sin especificaciones concretas sobre las modalidades de enseñanza. Este nuevo posicionamiento se vio reflejado en los textos escolares que empiezan a circular desde mediados de los 90.

Desde entonces, la implicación de diferentes instancias gubernamentales en la transmisión del pasado dictatorial ha ido creciendo. Muchas de las iniciativas gubernamentales tendieron a instalar el deber de memoria en las escuelas instituyendo por ejemplo al 16 de septiembre como el “Día de los Derechos del Estudiante Secundario” o al 24 de marzo como “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”. El carácter central de estas conmemoraciones consistía en ratificar el repudio a los militares y a la dictadura y en mostrar la bondad de las víctimas. Asimismo, las producciones de organismos oficiales destinadas al tratamiento del pasado dictatorial se concentraron en realzar las virtudes de la democracia y en denunciar la violación de derechos humanos durante el régimen militar.

Sólo entre las últimas iniciativas gubernamentales se pone el acento en el propósito de “brindar herramientas conceptuales para contribuir al

conocimiento de la historia reciente en nuestro país...”<sup>67</sup> por lo que –más allá de la voluntad política- su alcance resulta aun muy limitado.

Finalmente, y muy ligado a lo anterior, las versiones del pasado reciente que circularon en el ámbito escolar así como la producción historiográfica estuvieron fuertemente condicionadas por el desarrollo de las luchas por la memoria de la represión. Las versiones del pasado que produjo la historiografía del período de la transición democrática estuvieron orientadas a poner en un primer plano los motivos de consenso dejando de lado los ejes en torno a los cuales se había articulado el debate entre liberales y revisionistas. En la década del 90 se editan las dos versiones de las nuevas historias argentinas, la versión más conservadora ligada a la *Academia Nacional de la Historia* se condice con la narrativa militar, mientras que la historia más social editada por Sudamericana toma varios de los elementos del discurso promovido por los organismos de derechos humanos. De esta manera, con estas obras de divulgación como recursos o fuentes disponibles y sin que los docentes –salvo excepciones- hayan transitado por instancias de formación específicas, la enseñanza de la historia reciente quedó entrampada en la oposición del rol entre docentes y alumnos y en la distancia entre los intereses inmediatos de la cultura juvenil y los propósitos enciclopédicos, centrados en el mensaje a transmitir de la cultura escolar. Esto fue así aun cuando desde diversos organismos oficiales existió una voluntad política vinculada a la enseñanza de este período de la historia argentina y entre los docentes comprometidos con el propósito de contribuir a la conciencia social de las futuras generaciones.

### III

¿Qué posibilidades tiene la escuela de transmitir el legado del *Nunca Más* a las nuevas generaciones? Un requisito indispensable es la existencia de una voluntad política, pero esta condición no resulta suficiente. Es necesario un cambio en el sentido de la enseñanza escolar de la historia y de las ciencias sociales ligado a una transformación de las relaciones

---

<sup>67</sup> A 30 años del golpe. Proyecto de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

pedagógicas correspondientes a la vieja gramática escolar. Estas transformaciones, lejos de profundizar la indiferencia entre la cultura juvenil y la cultura escolar, pueden reencauzar el diálogo intergeneracional siempre que se prescindiera del propósito de imponer la cultura escolar - social (revestida de universal) a los estudiantes y siempre que los docentes y las autoridades escolares en lugar de mimetizarse con los más jóvenes se posicionen como adultos.

El sistema escolar moderno puede concebirse como el ensamblaje peculiar de dos tecnologías de gobierno, la del Estado administrativo gubernamental –preocupado por la conformación de poblaciones enteras- y la de la pedagogía cristiana promotora de la autoproblematización a través de la disciplina espiritual cuya resultante fueron las personas, es decir, sujetos reflexivos de sus propios pensamientos y acciones. (Hunter, I. 1998)

Tal vez sea la sociología moral de Durkheim, la que al concentrarse sobre las formas sociales generales, más destaque la relevancia de los procesos de individuación al extremo de localizarlos como comienzo del cambio social en lugar de visualizarlos como uno de los efectos de las nuevas técnicas de poder. Desde la perspectiva durkheimiana, la educación en general, y en especial, la enseñanza de las ciencias sociales, deben contribuir a corregir las anomalías en el proceso espontáneo de división del trabajo social logrando la adaptación de los individuos a la diversidad ocupacional.

La tesis central de Durkheim en la “La división del trabajo social” es que es la especialización ocupacional “la que llena cada vez más las funciones que antes desempeñaba la conciencia común... ya que es el único proceso que permite hacer compatibles las necesidades de la cohesión social con el principio de la individuación” (Durkheim, 1985). Como la solidaridad social es un fenómeno completamente moral que no se presta ni a la observación ni al cálculo, Durkheim la sustituye en su estudio con un hecho externo que la simbolice: el derecho. Clasificando las distintas especies de derecho, Durkheim consideraba factible visualizar las diferentes especies de solidaridad social comprometida. La “preponderancia del derecho represivo sobre el derecho cooperativo deberá ser tanto más grande cuanto más pronunciado es el tipo colectivo y más rudimentaria la división

del trabajo. A la inversa, a medida que los tipos individuales se desenvuelven y que las tareas se especializan, la proporción entre la extensión de esos dos derechos debe tender a invertirse” (Durkheim, 1985)

A partir de esta ley de las proporcionalidades, Durkheim comienza a elaborar su teoría tan difundida del crimen concebido como un acto que ofende los estados fuertes y definidos de la conciencia colectiva y el castigo como una reacción pasional que la sociedad ejerce por intermedio de un cuerpo constituido sobre aquellos miembros que han violado ciertas reglas. La función del castigo es “mantener intacta la cohesión social, conservando en toda su vitalidad la conciencia común.” (Durkheim, 1985)

Las desviaciones de la división del trabajo respecto a su dirección natural producen anomia. Cuando el trabajo no se divide espontáneamente (sin que se ejerza violencia u otras formas de impedimento), la sociedad deja de estar constituida de manera justa, es decir, de manera que las desigualdades sociales expresen exactamente las desigualdades naturales.

El desarrollo de las ideas de Durkheim sobre “La educación moral” muestra su pérdida de confianza en las consecuencias naturales de la división del trabajo y su viraje hacia una posición más activista. La meta de la educación es implantar el sistema de creencias colectivas en el interior de los individuos.

Durkheim distingue en la moral tres elementos: el *espíritu de disciplina* al que identifica con el carácter imperativo de las reglas morales, la *adhesión al grupo social* ya que los fines morales son los que tienen por objeto una sociedad y, la *autonomía*. “Para actuar moralmente no basta con respetar la disciplina, o con estar adherido a un grupo; aun es necesario que... tengamos conciencia, la conciencia más clara y completa posible, de las razones de nuestra conducta. Pues es esta conciencia la que otorga a nuestro acto la autonomía... Podemos pues decir que el tercer elemento de la moral es la comprensión de la moral... Es necesario que la regla que prescribe esos actos sea querida libremente.” (Durkheim, E. 1972)

De este análisis, Durkheim extrae una serie de consecuencias pedagógicas. La escuela tiene que servir como intermediaria entre la moral afectiva de la familia y la moral más severa de la vida civil. El maestro, es el sucesor laico del sacerdote, en tanto intérprete de las grandes ideas morales

de su tiempo y su país. El maestro debe ser una especie de predicador de la sociedad, pero su autoridad debe borrarse frente a la de la regla. Es aquí donde Durkheim aplica a la penalidad escolar su teoría sociológica del castigo como afirmación simbólica de los valores sociales y argumenta que el mejor castigo es el que con menores costos logra los resultados más expresivos, es decir, los castigos no corporales.

Para Durkheim el objeto de la educación es “suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado” (Durkheim, 1974) Es decir, para Durkheim los ideales educativos son relativos a los distintos períodos y países, aunque siempre dependientes de la estructura social. Mientras las exigencias de la sociedad política en su conjunto proporcionarían la necesaria homogeneidad para la supervivencia social, las exigencias del medio especial al que se está destinado contribuirían con la diversidad necesaria para la cooperación social. La educación aparece como una adaptación a la diversidad ocupacional.

En síntesis, Durkheim propone “enseñar a los niños que la sociedad tiene su propia realidad, que es algo vivo y poderoso, y que no es la obra de algunos individuos, sino que tiene una naturaleza que se impone a todos los individuos. De aquí la importancia fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales históricas como base de la educación moral” (Tenti, E. 2000)

La función de los docentes, en particular de los docentes de historia y de ciencias sociales, era clave en términos de la educación moral. Su especificidad consistía en suscitar sentimientos de adhesión al Estado - Nación a través de un relato heroico del pasado nacional y de celebraciones ligadas a las efemérides patrias. Los medios ponderados para hacerlo eran una cultura escrita, clases de tipo magistral en las que la actividad más común consistía en escuchar la exposición del profesor y en las que casi nunca se hacía uso de elementos audio - visuales. Básicamente se trataba de una modalidad de enseñanza de la historia centrada en grandes relatos y en la que las propias acciones de los estudiantes sólo eran referidas cuando se trataba de forjar el carácter con las virtudes inalcanzables de los héroes y los



mártires de la patria. De esta manera, a la vez que se promovía la inculcación de un código único de valores constitutivos del bien común se acentuaba una concepción solipsista del individuo fundada en la autonomía –entendido como se ha señalado como la internalización de la norma común o su aceptación voluntaria- y el juicio crítico.

Este tipo de enseñanza basada en relaciones pedagógicas autoritarias y de carácter enciclopédico es el que pone en un primer plano el problema de la relación entre la ilustración de la población y la democracia política. (Tiramonti, 2004) En efecto, esta modalidad de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales estuvo orientada a consolidar la reducción de lo público al Estado y a enfatizar la dependencia de los destinos colectivos respecto a la personalidad de sus líderes o sus élites gobernantes. Sin una sociedad civil que rompa con esta reducción difícilmente la democracia política sea genuina. Una formación basada en la autocomplacencia (como la de los relatos heroicos o victimistas) da lugar a cuestiones tan paradójicas como el apoyo social a guerras, masacres y limpiezas étnicas en nombre de la defensa de la libertad y los derechos humanos. Es una concepción de lo social que inmoviliza y silencia, aun cuando se esté frente a hechos aberrantes pero que son ejecutados en nombre de valores sacralizados e incuestionables.

La educación moral parte del supuesto de la correspondencia entre *deber* y *bien* y por lo tanto es una educación en la obediencia a las autoridades consideradas legítimas. En el contexto actual, la diversidad social y cultural *dentro* de una sociedad y *entre* sociedades junto a la pérdida de la capacidad regulatoria de los estados y al repliegue de las políticas inclusivas confluyen en que los valores que antaño conformaban la conciencia colectiva estén sumamente devaluados entre las nuevas generaciones. Valores tales como el deber, el esfuerzo, la disciplina, el patriotismo y el sacrificio son vistos como obsoletos, añejos y fuera de época frente al placer, el consumo, la inmediatez, la expresión oral y la comunicación “on line” que constituyen los estandartes de la cultura juvenil.

Los crímenes del siglo XX, lo acontecido en la historia reciente argentina y las guerras justificadas en supuestas incompatibilidades culturales y religiosas con las que se inauguró el siglo XXI requieren que la

escuela genere experiencias de socialización distintas a las que ocurren fuera de ella, experiencias que cumplan con la función cultural de anticiparse al futuro (Tedesco, 2007). Estas instancias de socialización no podrían ser realizadas sin la presencia de un docente que guíe su desarrollo, pero su éxito está condicionado a un ejercicio no autoritario de la autoridad docente.

La comprensión de estos procesos históricos que en su reiteración pierden singularidad requiere que el aprendizaje del civismo en la escuela se desplace desde la estructura de los grandes relatos a una perspectiva práctica que ponga en cuestión a estudiantes y docentes. La reflexión sobre las propias acciones debe ser la base sobre la cual cimentar la enseñanza de la historia y de los conocimientos sociales. El conocimiento del condicionamiento social de las propias acciones es el que posibilita la comprensión de modos de vida y de pensamiento inherentes a otras culturas y la desnaturalización del orden social vigente. La capacidad de resistir, de decir “no” y de desobedecer órdenes inaceptables y obligaciones que contradigan aspiraciones éticas -aunque provengan de autoridades legítimas y aunque la obediencia resulte redituable- debe convertirse en el pivote del civismo forjado en la escuela (Martuccelli, 2004)

Como lo ha demostrado Milgram, desobedecer es una de las acciones más difíciles, en particular una vez que se ha comenzado a ejecutar ordenes por considerarlas provenientes de una autoridad legítima o porque se justifican en valores socialmente aceptados o cuando la responsabilidad por las mismas queda en manos de la autoridad y no de quienes actúan en estado de agentes. (Milgram, 1980) Enseñar a desobedecer no implica un desconocimiento de la ley; por el contrario, supone construir una sensibilidad capaz de captar en qué circunstancias es necesario decir “no” a órdenes “legales” que contradicen la propia concepción del bien (la propia ética) precisamente con el propósito de respetar el espíritu de las leyes y no someterse a las múltiples formas de transgresión promovidas por las propias autoridades y avaladas por quienes resultan favorecidos con ella.

El análisis de situaciones históricas diversas en las que el conformismo fue la condición de posibilidad de crímenes inverosímiles es necesario con el objeto pedagógico de plantear múltiples caminos de acción posible ante la reiteración de situaciones análogas, sin embargo no

resultaría suficiente para aprender a desobedecer. En las mismas condiciones de amenaza o de presión lo más probable es que todos y cada uno hubiéramos hecho lo que hicieron nuestros predecesores. Para aprender a desobedecer “es necesario de manera práctica que la escuela logre consolidar esta actitud a través de un conjunto de ejercicios de tipo de “ética aplicada” como los desarrollados por la psicología social para poner a prueba el grado de conformismo presente en un grupo y las posibilidades individuales de disidencia.” (Martuccelli, 2004)

La realización de estas prácticas requiere de relaciones pedagógicas de respeto y reciprocidad ya que el ejercicio cívico tendría lugar en el ámbito escolar y no estaría diferido a otras circunstancias y a un futuro próximo o lejano. Para poder guiar estas experiencias los docentes no podrían ser seducidos por el valor social creciente que se le atribuye a la juventud ni identificarse plenamente con su cultura y con sus rasgos de inestabilidad y de ambivalencia ya que si resignan su rol de adultos no hay educación posible.

¿Qué dilemas serían los más apropiados para lograr el reconocimiento del límite entre el deber (las obligación de realizar tareas funcionales) y el bien (la resistencia ética a lo inadmisibles por su carácter inhumano) y para orientar el curso de acción a favor de este último? Aquellos que comprometen los vínculos con el grupo de pares, es decir, los vínculos que resultan para los adolescentes relevantes ya que constituyen un sistema de evaluación, mérito y calificación paralelo al de la escuela y sobre los que construyen su identidad cultural.

Aunque todos los estudiantes asumen –cayendo en un anacronismo para ellos imperceptible- que se hubieran opuesto al matrimonio forzado por considerar a la elección de la propia pareja un derecho individual inalienable, ¿qué pasaría si el grupo de pares considerara inaceptable la elección de una pareja hecha por un integrante de una de las tantas tribus que integran la cultura juvenil? La capacidad de sostener la elección individual, ¿sería la misma? ¿En qué condiciones quien se encuentra en una posición minoritaria logra además incidir sobre la mayoría?

El trabajo en el ámbito escolar sobre este tipo de dilemas que incumben personalmente a los más jóvenes es un requisito para la

comprensión del tipo de coerción que se siente cuando la mayoría avala la transgresión de las leyes por considerar que determinado fin (siempre revestido de valores sacralizados) justifica el uso de medios “excepcionales” (el castigo, la represión, la tortura, la eliminación lisa y llana, la ocupación militar de un territorio, la prueba de armas aun más letales que las convencionales, etc.).

Al trabajar sobre estos dilemas éticos, la escuela en lugar de posicionarse en el lugar del agente transmisor de mensajes vividos por los estudiantes como obsoletos puede darle lugar a las nuevas inquietudes éticas de los alumnos. “En el contexto actual, entre los jóvenes, la relación al Otro se construye menos alrededor de deberes sancionados por la tradición y animados por fuertes principios jerárquicos, y cada vez más alrededor de consideraciones inmanentes a aquellos que participan en una actividad. El antiguo orden moral estaba basado en la lógica del mensaje: un emisor y un destinatario claramente diferenciados en sus posiciones respectivas. La nueva exigencia ética está, por el contrario articulada alrededor de la comunicación y sobre todo por el deseo de la comunicación horizontal. Una inquietud ética de relación comunicativa con el otro que posee, por supuesto principios (un conjunto de presuposiciones que permiten justamente la comunicación), pero estos principios son, aunque no sea sino en apariencia, menos coercitivos que los antiguos principios morales. Para la antigua exigencia moral, las relaciones pedagógicas no eran sino un canal de transmisión, esencialmente basadas en la admiración y el respeto que los alumnos debían tener hacia el profesor. En el contexto de la nueva inquietud ética de comunicación, son las relaciones en ellas mismas y por ellas mismas que se dotan de una significación central.” (Martuccelli, 2007)

Más allá del cambio de orientación que supone plantearse la enseñanza del conocimiento sobre lo social a partir de la reflexión sobre la propia acción, el trabajo en el ámbito escolar sobre estos dilemas y la promoción de la disidencia individual en contextos en que está fuertemente instalado el conformismo obligatorio -como en las culturas juveniles-, generan la oportunidad de instalar una pregunta clave para la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales: ¿cómo se construyen las identidades grupales?

Se trata de una pregunta que los grupos sociales portadores de memorias colectivas fijadas no pueden formularse a sí mismos a riesgo de ver trastabillar aquello que los diferencia de los otros y que les permite mantener la tensión sin la cual toda identidad se disolvería.

La pregunta por el proceso constitutivo de los rasgos identitarios dentro de un grupo y de las normas que lo rigen puede dar lugar a la modificación de criterios clasificatorios rígidos (como el *look* de una determinada tribu juvenil) por otros más abiertos y permeables. Mostrar desde la historia cómo toda identidad es la resultante de un proceso de mezclas -que hace propios elementos provenientes aun de aquellos otros de los que busca diferenciarse- constituye la posibilidad de desarmar criterios clasificatorios sustancializados, esto es, desarticular la condición que viabiliza confrontaciones virulentas y de instaurar dentro de un grupo normas más justas. En lugar del uso político de la enseñanza de la historia con el fin de sacralizar lo social, se trata de promover prácticas que posibiliten desafiar los prejuicios de los grupos sociales para que transgredan normas en las que ya no creen e instalen códigos sociales aceptables tanto para la o las minorías como para la mayoría.

Este tipo de prácticas en el ámbito escolar contribuiría a resolver la aparente contradicción entre pluralismo y unicidad en base a lo que Jürgen Habermas denominó ética mínima. Esta última, al ser compartida por todos los miembros de una sociedad, posibilita a los ciudadanos afirmar su pertenencia a un mismo mundo y comprometerse con reglas que regulen las situaciones de conflicto inevitables en una sociedad plural. Estas reglas remiten básicamente a la reversibilidad de los juicios, esto es, a la búsqueda de soluciones aceptables si los actores en conflicto intercambiaran posiciones (Kohlberg, 1984). También Adela Cortina sostiene que el pluralismo que hace posible la democracia consiste en compartir unos mínimos morales a partir de los cuales es posible construir conjuntamente una sociedad más justa así como permitir y respetar que cada cual defienda y persiga sus ideales de felicidad. (Cortina, 2001)

En consecuencia, la imagen del individuo promovida por la escuela se desplazaría desde una visión falaz de individuos auto sostenidos hacia una visión en la que los soportes y el conjunto de relaciones sociales en las que

los individuos se inscriben serían reconocidos. También los méritos y los problemas serían más grupales que estrictamente individuales.

En escalada ampliada, la realización de estas prácticas en el ámbito escolar posibilitaría erigir el proyecto de construcción de una sociedad más justa como una argamasa cuyo universalismo –a diferencia del que caracterizó a los estados nacionales- permanecería abierto y no cerrado sobre la afirmación de los vencedores y la exclusión de los grupos sociales opositores o vencidos.

## Referencias bibliográfica

- A.A.V.V. (1997), Nueva Historia de la Nación Argentina. Buenos Aires. Planeta.
- Alonso, M. E. (1995) ¿Ciencias sociales sin proceso histórico? Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos comunes de ciencias sociales para la educación general. En *Entrepasados*. Revista de Historia. Año V- Número 8.
- Alvarez Junco J. (2003) Historia e identidades colectivas. En Carreras Ares Y Forcadell Alvares (Ed.) Usos públicos de la Historia. Ponencias del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. (pp. 47 – 64) Madrid. Marcial Pons Historia – Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Anderson, B. (1991) Imagined communities. Reflections on the origins and spread of nationalism. London. Verso.
- Angvik, M. & Borries, B. (1997) Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Hamburg. Edition Korber-Stiftung.
- Ansaldi, W. (1995) Profetas de cambios terribles. Acerca de la debilidad de la democracia argentina, 1912-1945. En Ansaldi, W., Pucciarelli, A. y Villarruel, J. (eds.), Representaciones inconclusas. Las clases, los actores y los discursos de la memoria, 1912-1946, Buenos Aires, Biblos.
- Arendt, H. (1994). Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil. New York. Penguin Books.
- Armony, V. (2005). Aportes teórico metodológicos para el estudio de la producción social de sentido a través del análisis del discurso presidencial. Revista Argentina de Sociología (Vol. 3), nº 4, 32-54.
- Aróstegui, J. (2004). La historia vivida. Sobre la historia del presente. Alianza Editorial.
- Baczko, B. (2005). Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Basualdo, V. (2006) Derivaciones posibles de la polémica iniciada por Oscar del Barco: reflexiones para una agenda de investigación. En, *Políticas de la Memoria*, CeDInCI, N°6/7.

- Bauman, Z. (1997). *Modernidad y Holocausto*. Madrid. Ediciones Sequitur.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura económica.
- Bernecker W. (2003) El uso público de la historia en Alemania: los debates del fin del siglo XX. En Carreras Ares Y Forcadell Alvares (Ed.) *Usos públicos de la Historia*. Ponencias del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. (pp. 72 – 84) Madrid. Marcial Pons Historia – Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Bertoni, L., Romero, L. A. y Montes G. (1992) *Entre dictaduras y democracias*. En *Una Historia Argentina para los que quieren saber de qué se trata*; Libros del Quirquincho, N° 12.
- Bertoni, L. A. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX. Buenos Aires. FCE.
- Bettelheim, B. (1973). *El corazón bien informado*. La autonomía en la sociedad de masas. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, C. (1991) *Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989 en Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Alianza Editorial / FLACSO / Georg Eckert Instituts.
- Braslavsky, C. (1992 – 1993) *Los usos de la historia en la educación argentina con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias: 1853-1916/1916-1930*; FLACSO
- Bruner, J. (2003). *La Fábrica de Historias*. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires. Fondo de Cultura económica.
- Campione, D. y Mazzeo, M. (1999) *Estado y Administración pública en Argentina. Análisis de su desarrollo en el período 1880-1916*. Buenos Aires. Editorial FIS y P.
- Camps, R. (1983) *El poder en la sombra. El affaire Graiver*. Buenos Aires. Ro.Ca. Producciones.
- Caraballo, L., Charlier, N., y Garulli, L. (1996) *La dictadura (1976-1983). Testimonios y documentos*. Buenos Aires. Oficina de Publicación del CBC-UBA.



- Carli, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Carreras Ares, J. J. y Forcadell Alvares, C. (2003) *Usos públicos de la Historia. Ponencias del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Madrid. Marcial Pons Historia – Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Cartwright, D. (1993) *Análisis del material cualitativo*. En Festinger, L. y Katz, D. *Los Métodos de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires. Paidós.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires. Manantial.
- Castorina, J. y Lenzi A. (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona. Gedisa.
- Carretero, M. (2007) *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires. Paidós. Entornos 2.
- Cerruti, G. (2001), *La historia de la memoria. Entre la fetichización y el duelo*. En revista *Puentes*. Comisión Provincial por la Memoria. N°3.
- Chartier, R. (1995). *La historia hoy en día: desafíos y propuestas en Annales de Historia Antigua y Medieval*, Nro 28, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Cortina, A. (2001). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid, Tecnos.
- Correa, A. (2000) *Los chicos quieren saber. Entrevista a la escritora Graciela Montes*. En Revista *Puentes*, Año 1, N° 2, La Plata.
- Crawford, D. B. & Carnine, D. (2000) *Comparing the Effects of Textbooks in Eighth-Grade U.S. History: Does Conceptual Organization Help?* En *Mark Education & Treatment of Children*.
- Cuesta Bustillo, J. (1998), *Memoria e Historia*. Madrid. Ayer. N° 3.
- De Amezola, G. (1999) *Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente*. En *Entre pasados*. Revista de Historia, Buenos Aires, N° 17.
- De Amezola, G., Carlos, M. y Geoghegan, E. (2006) *La dictadura en la escuela. La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires*. Trabajo presentado en el II Coloquio de Historia y

- Memoria. Los Usos del pasado en las sociedades post dictatoriales, UNLP, UNSAM, UNGS, Comisión Provincial por la Memoria.
- Devoto, F. (1992) Idea de nación, inmigración y “cuestión social” en la historiografía académica y en los libros de texto argentinos (1912-1974). En Revista de Estudios Sociales, Nro 3.
- Durkheim, E. (1985) La división del trabajo social. Ed. Planeta – De Agostini, Barcelona.
- Durkheim, Emile (1974). Educación y sociología. Ed. Schapire, Buenos Aires.
- Durkheim, Emile (1972). La Educación moral. Ed. Schapire, Buenos Aires.
- Dussel, I., Finocchio, S. Y Gojman, S. (2003) Haciendo memoria en el país del Nunca Más. Buenos Aires. Eudeba.
- Dussel, I. (2001) La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria. En Guelerman, S. (comp.), Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio. Buenos Aires. Editorial Norma, 2001.
- Dussel, I. (2005) Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En Tenti Fanfani, E. (comp.) El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Dussel, I. (2006). A 30 años del golpe: Repensar las políticas de transmisión en la escuela. Manuscrito.
- Dussel, I. (2007). Seminario 2006. Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Elías, N (1987). El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Madrid. FCE.
- Entel, A. (1983) La imagen de los procesos sociales en los libros de lectura. Tesis de maestría, FLACSO
- Febvre, L. (1970). Vivir la historia en Combates por la historia. Barcelona. Ariel.
- Franco, M. & Levín, F. Compiladoras. (2007) Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires. Paidós.

- Gilligan, C. Et Al. (1988) Mapping the Moral Domain. Cambridge. Harvard University Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago. Aldine.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2001), 24 de marzo. Día de la Memoria (1976-2001). Apuntes y Actividades, Nivel Inicial y Primario y Nivel Medio.
- Grimson, A. (2007) Introducción. En Grimson, A. (comp.) Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina. Buenos Aires. Ensayo edhasa.
- Guelerman, S. (2001) Escuela, juventud y genocidio. En Guelerman, S. (comp.), Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio. Buenos Aires. Editorial Norma.
- Ginzburg, C. (1991). El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI. Barcelona. Muchnik.
- Guinzburg, C. (1993). El juez y el historiador. Consideraciones al margen del proceso Sofri. Madrid. Anaya y Mario Muchnik.
- Gvirtz, S. (1999) La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón: Argentina, 1949-1955. En Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, Universidad de Tel Aviv, Vol. 10- Nº1.
- Hobsbawm, E. (1992) Naciones y nacionalismo desde 1780. Barcelona. Editorial Crítica.
- Hunter, I. (1998) Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica; ediciones Pomares-Corredor
- Mavernizzi, H. Y Gociol, J. (2005) Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar. Buenos Aires. Eudeba.
- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid - Buenos Aires. Siglo XXI.
- Jelin, E & Lorenz F. (2004) Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. Madrid - Buenos Aires. Siglo XXI.
- Jelin, E. (2005) Los derechos humanos entre el Estado y la sociedad. En: *Nueva Historia Argentina*. Buenos Aires. Ed. Sudamericana.

- Jensen, S. (2005), La administración del recuerdo de la militancia en las memorias del exilio argentino de la última dictadura militar (1976-2004). En: II Simposio Internacional “Itinerarios políticos de la izquierda revolucionaria en Argentina y Uruguay: de los años de plomo al gobierno. La voz de los protagonistas”, Facultad de Derecho y el Instituto de Iberoamérica y Portugal de la Universidad de Salamanca.
- Jensen, S. (2005) Del viaje no deseado al viaje de retorno. Representaciones del exilio en “Libro de Navíos y Borrascas” y “Tangos. El exilio de Gardel”, en: Jelin, Elizabeth y Ana Longoni (comps.) *Escrituras, imágenes y escenarios ante la memoria*. Madrid, Siglo XXI Editores de España y Siglo XXI de Argentina Editores, Colección Memorias de la Represión, vol. 9.
- Kaufmann, C. (2001) Las “Comisiones Asesoras” en Dictadura. En Kaufmann, C. (dir.), Dictadura y educación. Tomo 1. Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983). Madrid. Miño y Dávila editores.
- Kohlberg, L. (1984) *Essays on Moral Development*. San Francisco. Harper and Row.
- Korber, A. (1997). Chronological Knowledge, Historical Associations and Historico-Political Concepts in Angvik & Borries (Ed.) *Youth and History* (pp. 106 – 152) Hamburg. Edition Korber-Stiftung.
- Levi, P. (1995). *Si esto es un hombre*. Barcelona. Muchnik Editores.
- Levi, P. (2000). *La tregua*. Barcelona. Muchnik Editores.
- Levi, P. (2000). *Los hundidos y los salvados*. Barcelona. Muchnik Editores.
- Lorenz, F. (2002) ¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por las memorias del golpe de 1976”, en: Jelin, E. (comp), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas “in-felices”*, Siglo XXI Editores España, Madrid.
- Lorenz, F. (2004), “Tomála vos, dámela a mí”. *La Noche de los Lápices: El deber de memoria y las escuelas*. En Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid y Buenos Aires. Siglo XXI.
- Lorenz, F. (2005) “Recuerden Argentinos”. Por una revisión de la Vulgata Procesista.
- Lorenz, F. (2006). *La Historia como ciencia social: ¿mirar las sociedades o a los individuos?* Manuscrito.

- Lvovich, D. (2006) El nacionalismo de derecha: desde sus orígenes a Tacuara. Buenos Aires. Capital Intelectual.
- Marín, J.C. (1996) Los hechos armados. Argentina 1973-1976, la acumulación primitiva del genocidio. Ediciones PICASO/La Rosa Blindada.
- Mariño, M. (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 compilado por Adriana Puiggrós; Homo Sapiens Ediciones.
- Martuccelli, D. (2004) Los desafíos morales y éticos de la socialización escolar. Ponencia presentada en el Seminario Internacional 2006: Desigualdad, fragmentación social y educación. IPE UNESCO, Buenos Aires
- Martuccelli, D. (2007) Universalismo y particularismo: Mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas. Ponencia presentada en el Seminario Internacional 2007: Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativa. IPE UNESCO, Buenos Aires
- McLaren, P. (1995) La escuela como un personaje ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. México. Siglo XXI editores.
- Merton, R. (1964). Teoría y estructura sociales. México. Fondo de Cultura Económica.
- Milgram, S. (1980). Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Montes, G. (1992) Entre dictaduras y democracias. Buenos Aires. Coquena Grupo Editor SRL.
- Montes, G. (1996) El Golpe y los chicos. Buenos Aires. Gramón-Colihue.
- Moreyra B. (2003). La Historiografía. En Academia Nacional de la Historia (Ed.), Nueva Historia de la Nación Argentina. Tomo 10: La Argentina del siglo XX (pp. 67-110). Buenos Aires. Planeta
- Moscovici, S. (1985) Psicología social , I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos. Barcelona. Paidós.
- Nora, P. (1984). Les Lieux de Mémoire. París. Gallimard.
- Novaro, V., Y Palermo, M. (2003) La Dictadura Militar (1976-1983). Del golpe a la restauración democrática. Buenos Aires. Paidós.

- Nun, J. (1984) *Averiguación sobre algunos significados del peronismo*. Texto en mimeo.
- Nun, J. (2000). *Democracia ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?* Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Nun, J. (2005) *Debates de Mayo: nación, cultura y política*. Buenos Aires. Gedisa.
- Oszlak, O. (1997) *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires. Planeta.
- Piaget, J. (1985) *La toma de conciencia*. Madrid. Ed. Morata.
- Piaget, J. y García, R. (1987). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México. Siglo Veintiuno Editores.
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N., Mercado, B. (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires. Colihue.
- Plotkin, M. (1994) *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires. Ariel.
- Podeh, E. (2001) *History and Memory in the Israeli Educational System en History and Memory*.
- Portelli, A. (2004). *La orden ya fue ejecutada. Roma, las Fosas Ardeatinas, la memoria*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Universidad de Valencia. Frónesis. Cátedra.
- Puigrós, A. (2003) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires. Galerna.
- Revista PUENTES (2000) *Comisión Provincial por la Memoria, La Plata, año 1, N°1 y N°2*.
- Quatrocchii, D. (1995) *Los males de la memoria. Historia y política en la Argentina*. Buenos Aires. Emece Editores.
- Rodríguez, A. (2006) *Los discursos de la Guerra de Malvinas en los textos escolares (1983-...)*. Trabajo presentado en el II Coloquio de Historia y Memoria. Los Usos del pasado en las sociedades post dictatoriales, UNLP, UNSAM, UNGS, Comisión Provincial por la Memoria.

- Romero, L. A. (1996) La historiografía argentina en la democracia: los problemas de la construcción de un campo profesional. En: *Entre pasados*. Año V. N° 10.
- Romero, L. A. (2004). La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares. Siglo veintiuno editores Argentina.
- Sábato, H. (1992) Del sin-sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la historia económica en los textos escolares. en *Propuesta Educativa*, Año 4, N° 7.
- Sábato, H y Denkberg, A. (2001) Los estados nacionales en *El monitor de la educación*. Año 2. Número 3.
- San Roman, C. (1983) Roca y su tiempo. Buenos Aires. CEAL.
- Sarlo, B. (1998). La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas. Buenos Aires. Ariel.
- Sarlo, B. (2001). Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura . Siglo veintiuno editores Argentina S.A.
- Sazbón, J. (2002) Conciencia histórica y memoria electiva. En *Prismas*. Revista de historia intelectual Universidad Nacional de Quilmes, Nro 6.
- Suriano, J. (cord.) (2005) Nueva Historia Argentina. Buenos Aires. Ed. Sudamericana.
- Tarkus, H. (2006) Notas para una crítica de la razón instrumental. A propósito del debate en torno a la carta de Oscar del Barco. En: *Políticas de la Memoria*, CeDInCI, N°6/7.
- Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1985) El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982. Buenos Aires. FLACSO.
- Tedesco, J.C. (2007) El futuro en la agenda de la política educativa. En: Informe de tendencias sociales y educativas en América Latina. 2007, IPE-UNESCO, Buenos Aires – OEI,
- Tenti Fanfani, E. (2006) El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Argentina. Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2004) Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo. En: La historia reciente. Argentina en democracia. Marcos Novaro – Vicente Palermo (comps.) Ensayo Edhasa.

Thompson, E. (1963). La formación de la clase obrera en Inglaterra. Barcelona. Crítica.

Torre, J. C. (2002) Introducción a los años peronistas en Los años peronistas (1943-1955), Nueva Historia Argentina. Buenos Aires. Sudamericana.

Todorov, T. (2002). Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX. Barcelona. Ediciones Península.

Traverso, E. (2007) Historia y memoria. Notas sobre un debate. En: Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Marina Franco y Florencia Levín (comps.) Paidós.

Vezzetti, H. (2002). Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina. Siglo veintiuno editores Argentina.



## **Anexos**