

Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores

Gonzalo de Amézola[□]

(CISH, IdIHCS, CONICET- UNLP- UNQ)

Resumen

Este trabajo se ocupa de la importancia que adquirió la historia reciente en el curriculum escolar desde la reforma de los años 90, las variaciones del tema a través del tiempo y las dificultades de su tratamiento en las aulas, las que dan como resultado la transmisión en las clases de contenidos estereotipados. Ejemplificando con los temas de la memoria colectiva y la violencia política, se plantea en este análisis la necesidad de enriquecer esos saberes incorporando las nuevas producciones historiográficas en la formación de profesores como vía para profundizar la reflexión sobre problemas que se han vuelto centrales para la educación política.

Palabras clave: Historia enseñada – Historia investigada – Historia reciente – Memoria colectiva – Violencia política

Summary

[□] Profesor titular de “Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia” en la UNLP y de “Memoria, historia reciente y educación” y “La historia como asignatura escolar” en la UNQ. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: Amézola, G. de (2008) *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal; (2009) “Los futuros profesores y las lecturas de historia en las aulas de Argentina”, (en colaboración). *Antíteses* 2 (3); (2009) “Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense”, (en colaboración). *Quinto Sol* 13; (2010) “De corceles y de aceros. El 25 de Mayo y las Guerras de la Independencia en manuales del tercer ciclo de la Escuela General Básica de la ‘transformación educativa’ de los años 90”. *Anuario de Historia Argentina* de la FaHCE-UNLP; y (2010) “Un estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Argentina, Brasil y Uruguay” (en colaboración). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 24, Universidad de Valencia. (2011) “De la afirmación nacionalista a la integración cívica. La enseñanza de la historia en Argentina”, en López Facal, R. y Velasco Martínez (eds.) *Pensar históricamente: la enseñanza de la historia en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la USC.

This work deals with the importance that recent history acquired in the school curriculum since the reform of the 90, the variations on the theme through time and the difficulties of their treatment in the classrooms, resulting in the transmission stereotyped content classes. Exemplifying the themes of collective memory and political violence in this analysis arises the need to enrich this knowledge by incorporating new historiographical productions in the training of teachers as a way to deeper reflection on problems that have become central to education policy.

Key words: Teaching history - Investigated history - Recent history - Collective memory - Political violence.

Presentación

En los últimos años se han introducido múltiples cambios en la historia escolar, novedades que en muchos casos no resultaron perdurables y en un breve lapso desaparecieron, como ocurrió con el intento de integrar a nuestra disciplina en un área de conocimientos que abarcara al conjunto de las ciencias sociales durante todo el trayecto educativo obligatorio. Otras innovaciones, por el contrario, se han fortalecido con el transcurso del tiempo. De estas últimas, el caso más notable es el de la creciente importancia que en los planes de estudio adquirió el pasado reciente de la Argentina, en especial en lo referido a los años que estuvo en el poder la última dictadura militar. Las dificultades para abordar estos temas en las aulas han sido y siguen siendo muchas y cambiantes, problemas de los que el autor de este artículo se ha ocupado en reiteradas oportunidades.¹ Con esta mención a trabajos anteriores se busca advertir acerca de que en las páginas siguientes no se tratará esa cuestión en forma exhaustiva, sino que se hará una presentación esquemática del problema sólo para fundamentar una hipótesis específica: la historia escolar y la historia que preocupa a los investigadores son naturalmente diferentes, si la primera no toma en cuenta los avances de la segunda puede terminar presentando conocimientos estereotipados, poco significativos o pasibles de manipulación en temas considerados centrales en la educación política de los jóvenes. Trataremos de presentar este problema en dos de los aspectos centrales que la enseñanza escolar toma en cuenta sobre el tema –la memoria colectiva y la violencia política- cuyo tratamiento, desde la perspectiva de quien esto escribe, resulta las más de las veces en la transmisión de saberes que no promueven una auténtica reflexión sobre aquel trágico pasado, tal como se lo propone desde los objetivos expresados en los documentos oficiales.

Historia escolar e historia académica

A mediados de la década de 1990 se inició en nuestro país una profunda reforma de la educación argentina que incluyó a la historia enseñada. El cambio más novedoso en los contenidos fue que se procuró abandonar la historia heroica centrada en la primera mitad del siglo XIX que había predominado hasta entonces, y se pasó a privilegiar los temas correspondientes al siglo XX y aún al pasado

¹ Cfr., entre otros, Amézola, G. de (1999) "Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente". *Entrepasados* 17. Del mismo autor, (2003) "Una Historia incómoda. La enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente", en C. Kaufmann (dir.) *Dictadura y Educación*. Tomo II. Bsuenos Aires: Miño y Dávila; (2007), "¿É possível e necesario ensinar história do tempo presente na escola?", en Gilson Porto, Jr. (org.) *História do Tempo Presente*. Sao Paulo: EDUSC. (2008) "Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina". *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación* 7 Universitat Autònoma de Barcelona – Universitat de Barcelona; De Amézola, G. y Cerri, L. (2008) "La Historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil". *Revista Histedbr-on line* 32 – UNICAMP. La continuidad de esa preocupación se reflejará en otros dos trabajos aceptados para su publicación: "La última dictadura militar en la escuela argentina: entre la historia reciente y la memoria colectiva", *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*. Universidad de Los Andes, Venezuela y "Argentina's last military dictatorship (1976-1983): remembrance, history and school", en *History Wars*, que publicará el Georg Eckert Institut de Alemania.

reciente. En el criterio de los reformadores, conocer mejor la historia más cercana permitiría que los jóvenes comprendieran el complejo presente que les tocaba vivir ya que, en una arriesgada suposición, entendían que todos los problemas de la actualidad tenían raíces en acontecimientos próximos en el tiempo. Pero junto con esta idea se fue abriendo paso otro criterio que, poco relevante al principio, creció hasta lograr una fuerza irresistible: estudiar el pasado inmediato, especialmente el trágico período de la última dictadura militar, resultaría clave para la formación ciudadana. Fue sobre todo por esta vía, entonces, que la historia argentina reciente ocupó un lugar cada vez más destacado en el curriculum.

Uno de los motivos que impulsaron los cambios introducidos por la “transformación educativa” de los 90 fue la certidumbre acerca de que existía una distancia abismal entre el estado de avance en las distintas disciplinas y las asignaturas escolares. Dentro de todas ellas, la Historia era considerada una de las más atrasadas.² La fuerza que tenía esa convicción queda demostrada en el paso inicial de la reforma que fue la consulta a tres destacados historiadores acerca de qué contenidos debían incluirse en la escuela, cada uno de los cuales, a su vez, debía recurrir a otros diez especialistas antes de presentar los informes que les requería el Ministerio de Educación. Los elegidos fueron Fernando Devoto³, Luis Alberto Romero⁴ y Carlos Segreti⁵. La modernización propuesta por esta verdadera “selección nacional” de historiadores resultó en valiosos aportes que debían constituirse en los principales insumos para elaborar los nuevos planes de estudio⁶. Sin embargo, estas ideas fueron interpretadas por los equipos técnicos ministeriales de una forma que dejó insatisfechos a sus autores. Pero más allá de las controversias que se generaron sobre distintos aspectos de esta polémica, cabe preguntarse por la razón que empujó al Ministerio a considerar que los saberes sustantivos de las disciplinas debían erigirse en punto de partida para la reforma.

La respuesta puede encontrarse en el entusiasmo que los pedagogos mostraban en esos años por el concepto de “transposición didáctica” formulado por Yves Chevallard para aplicar a la matemática. Según este autor, el saber especializado sufre una serie de modificaciones que lo van simplificando para que luego de ese proceso resulte factible de ser enseñado en la escuela y comprendido por los alumnos. En términos muy generales, este sería un itinerario donde se cumplen una serie de pasos que transforman al “saber sabio” de los investigadores en un “saber a enseñar” y que sufre sus últimas modificaciones cuando se convierte en “saber enseñado” al cumplirse su incorporación al curriculum.⁷ El entusiasmo de los pedagogos ante este principio hizo que su éxito fuera arrollador y que la “transposición didáctica” –independiente ya de Chevallard– se considerara válida para ser aplicada a todas las asignaturas escolares.

²Cfr., por ejemplo, Finocchio, S. (1989) “Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de la escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física”. *Propuesta Educativa* 1. Braslavsky, C. et al (1991) “Los investigadores frente a la propuesta oficial y editorial para la enseñanza: los casos de Biología e Historia”, en *Curriculum presente, ciencia ausente*. T. I. Buenos Aires: Miño y Dávila.

³ Los colegas consultados por el Prof. Devoto fueron: María Inés Barbero, José Carlos Chiaramonte, Ezequiel Gallo, Juan Carlos Grosso, Eduardo Hourcade, Eduardo Miguez, Ricardo Rivas, Víctor Tau Anzoátegui y Oscar Terán. Cfr. Ministerio de Cultura y Educación (1997) *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales I*, p. 104 – 105. Buenos Aires

⁴ El Prof. Romero consultó a Carlos Astarita, Lilia Ana Bertoni, Marta Bonaudo, José Emilio Burucúa, Carlos Herrán, Adrián Gorelik, Raúl J. Mandrini, Hilda Sabato, Enrique Tandeter y Gregorio Weinberg. Cfr. MCE (1997) *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales II*. Buenos Aires, p. 221.

⁵ Los colegas consultados por el Prof. Segreti fueron: Isabel Las Heras, Beatriz Moreyra de Alba, Ana Inés Ferrerira, Miguel Ángel De Marco, M. Cristina Seghesso de López Aragón, Hernán A. Silva, Ramón Leoni Pinto, Leila J. de Vie, Bernardino Calvo y Nélica B. Robledo. Cf. MCE (1997) *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales II*. Buenos Aires, p. 291.

⁶ Para un análisis de los documentos de los historiadores cf. Amézola, G. de (2005), “Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza. La reforma educativa argentina en las *Fuentes para la transformación curricular*”. *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales* 10. Venezuela: Universidad de Los Andes.

⁷ Chevallard, Y. (1997), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Sin embargo, las cuestiones relativas a la historia enseñada resultan más complejas y el propósito de reducir la distancia de los saberes que circulan en la escuela con la historia investigada ha sido considerado por la mayoría de los especialistas como un problema de difícil resolución. Para algunos estudiosos esas dos esferas son, incluso, totalmente incompatibles. Uno de ellos, Raimundo Cuesta, afirma que la Historia que se enseña en las aulas no es otra cosa que un “[...] conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes.”⁸ En definitiva, algo totalmente ajeno a los avances en la investigación.

Una posición más moderada -pero que también difiere de la mecánica elegida entonces por el Ministerio- es la de François Audigier, quien sostiene para las ciencias sociales que: “La escuela produce su propia cultura para responder a las finalidades que le son propias, a las finalidades que le atribuye la sociedad. [...] El concepto de transposición didáctica alerta sobre las modificaciones necesarias que sufren los saberes científicos cuando se los enseña en la escuela; pero sitúa demasiado exclusivamente el origen de estos últimos al lado de la ciencia. En nuestra enseñanza entran muchas otras cosas, muchos saberes sociales, mucho sentido común [...] debemos pensar nuestras enseñanzas, considerando también los usos sociales de la historia, la geografía, el civismo.”⁹

Estos reparos, realizados para la Historia en general, resultan aún más significativos cuando hablamos de la historia reciente porque, como sostienen Franco y Levín, se trata de un pasado que, a diferencia de otros, “[...] no está hecho sólo de representaciones y discursos socialmente contruidos y transmitidos, sino que, además, está alimentado de vivencias y recuerdos personales, rememorados en primera persona. Se trata, en suma, de un pasado ‘actual’ o, más bien, de un pasado en permanente proceso de ‘actualización’ y que, por tanto, interviene en las proyecciones a futuro elaboradas por sujetos y comunidades.”¹⁰

La inclusión de la historia reciente en la escuela resultaba complicada también por cuestiones disciplinares, ya que algunos historiadores no consideraban pertinente que un período tan cercano en el tiempo pudiera ser motivo de su análisis, mientras que otros se oponían a reconocerle a ese novedoso campo un *status* autónomo.¹¹ Además, entre quienes lo consideraban válido existían diferencias acerca de su objeto, las que se manifestaban hasta en las distintas maneras de denominarlo: historia “del tiempo presente”, “muy contemporánea”, “inmediata”, etc. Aún entre quienes compartían una misma denominación las diferencias podían resultar perceptibles. Por ejemplo, Javier Tusell y Julio Aróstegui estaban de acuerdo en denominarla “historia del tiempo presente”, pero para el primero dicho término implicaba la vuelta de la ciencia histórica a lo político, al acontecimiento, a la narración y al personaje¹², mientras que para el

⁸ Cuesta Fernández, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares – Corredor, p. 19.

⁹ Audigier F. (2001) “Investigaciones en didácticas de la historia, de la geografía, de la educación cívica y la formación de los docentes”, en Arrondo, C. y Bembo, S. (comps.), *La formación docentes en el Profesorado de Historia*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones, pp. 128-129

¹⁰ Franco, M. y Levín, F. (2007) “El pasado cercano en clave historiográfica”, en Franco, M. y Levín, F., *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, p. 31.

¹¹ Kosselek, por ejemplo, dice: “Toda historia fue, es y será historia del tiempo presente. Duración, cambio y unicidad pueden introducirse en la correspondiente relación de las dimensiones temporales. En el nivel de nuestra formulación teórica podría afirmarse lo siguiente: la llamada historia del tiempo presente no se distingue en modo alguno de las otras historias que han tenido lugar y que han sido contadas.” Cf. Koselleck, R. (2001) *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós, pp. 116-119.

¹² Tussell, J. (2000) “La Historia del Tiempo presente. Algunas reflexiones sobre el caso español”, en Navajas Zubeldía, C. (ed.) *Actas del segundo Simposio de Historia Actual*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, p. 19.

segundo se trataba de un campo que heredaba la tradición de *Annales*, debiendo por ello incluir tanto lo social como lo económico¹³. La historia reciente constituía, entonces, un concepto elusivo y sujeto a controversia, dos características que la escuela detesta.

Por otra parte, si para mediados de los 90 la idea era acercar la historia reciente al ámbito escolar, otras cuestiones se interponían como obstáculos. En primer lugar, los profesores en ejercicio no habían estudiado esos contenidos en su escuela secundaria ni en su formación universitaria o terciaria inicial. Para poder enfrentar con solvencia los nuevos saberes deberían de haber recibido una fuerte actualización, pero esto no ocurrió. En segundo término, la bibliografía sobre el pasado cercano se incrementó con un ritmo vertiginoso desde 1994 pero esas obras fueron mayoritariamente producidas por periodistas, sociólogos o politólogos. Cuando el aporte de los historiadores se hizo perceptible, sus trabajos se ocuparon de aspectos demasiado específicos del pasado cercano como para abordar la visión globalizadora que necesitaba la escuela¹⁴. En síntesis, la heterogeneidad, las categorías o el vocabulario de disciplinas en las que los docentes tenían escasa o ninguna formación y la falta –primero- o la escasez –luego-, de trabajos que presentaran perspectivas generales de ese período se convirtieron en dificultades adicionales para llevar a las aulas una interpretación solvente del pasado cercano.

Los diseños curriculares

La reforma se inició con la sanción en 1993 de la Ley Federal de Educación, que redefinía el trayecto educativo: desde entonces sería obligatoria una Escuela General Básica de nueve años, que se continuaba con la Educación Polimodal, un nuevo nivel medio de tres años de carácter optativo. Para estos dos niveles debían definirse pautas básicas de contenidos que se incorporarían a los nuevos planes de estudio.

Con la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica en 1995 se privilegió, como dijimos, el estudio del siglo XX. Es en ese documento que el tema de la última dictadura aparece como un contenido relevante para la historia escolar, aunque por su redacción no diferenciara al régimen militar instalado en 1976 de aquellos que lo precedieron: “-La violencia política y los gobiernos autoritarios. La transformación económica. El endeudamiento externo. -La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo.”¹⁵. Según los CBC para Polimodal, aprobados en 1997, esas mismas cuestiones debían profundizarse en este nivel educativo.

¹³ Aróstegui, J. (2002) “Ver bien la propia época. Nuevas reflexiones sobre el presente como historia”. *Sociohistórica* 9/10, Facultad de Humanidades y Cs. De la Educación de la UNLP, p. 31.

¹⁴ La aparición de obras generales que pudieran ser de utilidad para que los profesores de secundaria profundizaran sus conocimientos sobre la dictadura se demoró hasta 2003. Ese año se publicó el tomo IX de la Historia Argentina de Paidós -Novaro, M. y Palermo, V. (2009) *La dictadura militar 1976/1983. Del golpe de Estado a la restauración democrática. Historia Argentina*. T. 9. Buenos Aires: Paidós. En 2005 apareció el tomo X de la Nueva Historia Argentina de Editorial Sudamericana -Suriano, J. (dir.) (2005) *Dictadura y democracia (1976-2001). Nueva Historia Argentina* Tomo X. Buenos Aires: Sudamericana. A fines de 2010 se publicó un nuevo aporte de Marcos Novaro -Novaro, M. (2010) *Historia de la Argentina 1955-2010*. Buenos Aires: Siglo XXI.

¹⁵ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. p. 199.

Sin embargo, para hacerse operativos, esos puntos debían incorporarse en los distintos diseños curriculares de las provincias de las cuales dependían las escuelas¹⁶. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, que representa cerca del 40% de los alumnos y docentes del país, la historia reciente se estudiaba tanto en EGB como en Polimodal. En el programa de estudios de 9º de EGB, en el que terminaba el trayecto educativo obligatorio, el tema quedó redactado así en 1999: “Semidemocracia. Proscripción. Golpes militares. Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar. El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La violación de los derechos humanos. La causa de Malvinas a través de la historia.”¹⁷ Se percibe de esta forma un cambio que apunta a una caracterización más específica del “Proceso de Reorganización Nacional”. En la Educación Polimodal toda la historia argentina, incluyendo estos temas y sus secuelas en la transición democrática, se incorporaron a segundo año: “El golpe militar de 1976. Consolidación del terrorismo de estado y retracción de la actividad política. La Guerra de Malvinas: fracaso en la construcción de legitimidad política. La vuelta a la democracia. [...] Política de derechos humanos. Relación conflictiva con los militares. [...] El papel de la justicia en la consolidación de la democracia republicana. [...] Contracción de la producción industrial y expansión del capital financiero. Presión de la deuda externa, estancamiento económico e hiperinflación.[...] Censura y destrucción de publicaciones. Renacimiento de la actividad cultural.”¹⁸

Este último diseño estuvo vigente hasta 2004, cuando fue reemplazado por otro que ampliaba la presencia del pasado cercano. Ahora, el programa se iniciaba en 1930. Cuando se tratara la dictadura 1976-1983 se debería enseñar lo siguiente: “El terrorismo de Estado: política de detenciones-desapariciones como metodología central de control social y político estatal. La ‘justificación’ de la represión ilegal. Los campos de concentración y exterminio. La vida cotidiana en los primeros años de la dictadura: miedo, inseguridad, censura, corrupción y exilio. El deporte y la política: el Mundial de fútbol de 1978. La respuesta de la comunidad jurídica internacional a los regímenes terroristas de estado. La lucha de la sociedad argentina por la aparición con vida de los desaparecidos. La disputa con Chile por el Beagle. La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda. El derrumbe del poder militar.”¹⁹

A pesar de las intenciones de la “transformación educativa” de los 90, con el transcurso del tiempo se extendió en la opinión pública la percepción de que la educación en vez de mejorar se deterioraba y algunos sectores le adjudicaron a la reforma toda la responsabilidad de ese daño. Este descrédito facilitó la sanción de una nueva norma -la Ley de Educación Nacional, aprobada en 2006- que dirigió muchas de sus disposiciones a extirpar las innovaciones con las que la anterior procuró modernizar la educación en los años previos como, por ejemplo, eliminar la EGB y el Polimodal para volver a un nivel de educación primaria y otro de secundaria, ahora ambos obligatorios. Sin embargo, algo de la antigua reforma se salvó y aún resultó fortalecido: la valoración de la enseñanza del pasado reciente. La nueva ley, en una decisión infrecuente, determinaba en su articulado contenidos obligatorios para todas las jurisdicciones. Entre ellos: “El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los / las alumnos / las reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.”²⁰

¹⁶ Antes de la reforma, en 1992, la ley 24.049 puso en marcha el “proceso de descentralización educativa” que transfirió al ámbito de las provincias y la ciudad de Buenos Aires todos los servicios educativos que el Estado nacional administraba a través del Ministerio de Educación de la Nación y del CONET.

¹⁷ Dirección General de Cultura y Educación (1999) *Provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular. Educación Inicial. Escuela General Básica*. Tomo II. La Plata, p. 102.

¹⁸ Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (1999) *Educación Polimodal. Contenidos y expectativas de logro*. La Plata, p. 52.

¹⁹ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2003) *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal*. La Plata, p. 183.

²⁰ Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206). Art. 92, inc. c, en www.me.gov.ar

Si bien las leyes no modifican automáticamente las prácticas, que están sujetas a las variaciones que les imprimen una multiplicidad de individuos, son instrumentos de persuasión que instauran relaciones de poder, categorías y clasificaciones acerca de cómo entender la realidad y que, por lo tanto, dan un sentido a las prácticas políticas y escolares.²¹

En los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires, tras la adaptación a la Ley de 2006, la historia reciente, desde 2011, se trata exclusivamente en el quinto año de secundaria. En este curso se estudia el pasado universal, latinoamericano y argentino en un período que va, ahora, de 1955 a la actualidad. El plan de estudios introduce una nueva denominación para el “Proceso” –se habla de la “dictadura cívico-militar”- y una redacción menos prescriptiva de los temas.²²

En conclusión, podemos ver cómo en unos quince años la dictadura pasó de ser considerada un “gobierno autoritario” más, a tener una caracterización cada vez más específica en los sucesivos diseños, hasta transformarse en la “dictadura cívico-militar” del programa de 5º año de la Provincia. También cómo fue variando la lógica con que se la introduce en la escuela media: primero se la trató al final de un plan que se ocupaba de toda la historia argentina, luego en un período que comenzaba en 1930 –donde el eje era implícitamente el ciclo de golpes militares entonces iniciado- para integrarse finalmente, en una periodización que comienza con el derrocamiento de Perón en 1955, que es la más aceptada actualmente para la historia argentina reciente: la etapa de inestabilidad institucional que se inicia con la “Revolución Libertadora”.

La inclusión de la dictadura militar en la Ley plantea otros problemas. Primero, se le otorga con su mera incorporación a la norma una importancia aún mayor de la que tenía hasta entonces y, segundo, en una complicada redacción fija un “deber de memoria” que, indudablemente la transforma en una cuestión política y un mandato ético.

Los conocimientos que circulan en la escuela: los manuales escolares

Como vemos, la reforma modificó con mucha frecuencia los planes de estudio y, ante estas innovaciones, los profesores debieron adecuarse con más o menos entusiasmo a los cambios y para hacerlo –frente a la ausencia de una actualización previa- fueron muy importantes los libros de texto. Acerca de los manuales se ha afirmado en reiteradas ocasiones que es la “tecnología que empaqueta el currículum” ya que su interpretación de los nuevos temas es la que en definitiva se traslada a las aulas porque resultan la única bibliografía con la que cuentan muchos docentes.

En base a los CBC de 1995, los manuales hicieron su reinterpretación y establecieron un esquema explicativo persistente, de escasa variación desde entonces a pesar del sucesivo reemplazo de los planes de estudio, que podría esquematizarse así:

1.- Represión: La clave explicativa del tema en su conjunto pasa por la política dictatorial de secuestros, centros clandestinos, tortura y desaparición. En todos los casos los desaparecidos son caracterizados por edad, género y ocupación y no por su militancia. También se exponen la censura, silenciamiento y ocultamiento de esos años.

²¹ Cfr. Popkewitz, T. (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

²² El plan de estudios está disponible en la página de la DGCE de la Provincia de Buenos Aires (www.abc.gov.ar)

2.- Política económica. Describen al neoliberalismo del período por el predominio de las actividades financieras especulativas sobre las productivas, la corrupción, la desindustrialización y sus efectos sociales.²³

3.- Malvinas. Interpretan a la guerra como la aventura irresponsable de la dictadura en busca de una salida para sus problemas internos. En ningún caso se profundiza sobre la adhesión popular que los militares lograron en un primer momento ni en las reivindicaciones del conflicto que se realizaron desde 2007.

4.- Organismos de Derechos Humanos. Describen su integración con mayor o menor detalle pero no se refieren a diferencias entre los organismos o al interior de algunos de ellos, como ocurrió con las Madres de Plaza de Mayo. Tampoco profundizan –salvo alguna excepción- en el valor político de su accionar.

Si la represión es la clave explicativa, el informe de la CONADEP es la fuente privilegiada en forma explícita en la mayoría de los textos. Aunque algunos investigadores se han ocupado de las resignificaciones del informe a través del tiempo, en los manuales se mantiene invariable la interpretación que el *Nunca Más* ayudó a difundir en los 80 de una sociedad inocente e inermes entre dos fuegos – el de la guerrilla y el de los represores ilegales-, una visión apenas matizada en casos excepcionales. Esa interpretación no fue afectada por el nuevo y controvertido prólogo que agregó la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación a su reedición en 2006, donde se endilga a la CONADEP la creación de la “teoría de los dos demonios”.

Una cuestión que se repite en todos los libros es que se describe al terrorismo de Estado pero no se habla de la violencia revolucionaria. No hay mención a las estrategias de las organizaciones armadas ni de los grupos de la izquierda insurreccional (foquismo, activismo social y político), ni tampoco a acciones y criterios de la acción guerrillera en la época, como verticalismo, entrenamiento guerrillero, clandestinidad, justicia popular, etc. Pese a que existen excepciones, la “historiografía escolar”²⁴ brinda una interpretación resistente a los cambios que provienen de la renovación historiográfica y sólo relativamente sensible a los impulsados por las políticas de la memoria.

La historiografía frente a la escuela

Llegados a este punto, deberíamos preguntarnos si, a pesar de lo que dijimos, la historiografía puede brindar algún aporte al estudio escolar de la dictadura. Desde nuestra perspectiva, hay dos problemas en la enseñanza escolar para los que la historia investigada tiene mucho que decir. La primera es la compleja discusión entre Historia y memoria, en la cual la escuela optó por esta última siguiendo lo que dispone la Ley de Educación Nacional –que habla siempre de “memoria” y nunca de “historia”-. Lo que está presente en esta decisión es el sentido común que suele proponer a la memoria como una visión más “viva” del pasado y, por lo tanto,

²³ El tema de la similitud entre la política económica de la dictadura y la marea neoliberal del menemismo que había indultado a los dictadores se transformó desde 1996 en un paralelismo que se utilizaba, a la vez, para criticar a ese gobierno tanto desde lo económico como desde lo político. Este tema se trasladó con rapidez a los manuales. Uno de los autores más influyentes desde el punto de vista académico en la crítica de esas políticas económicas fue Jorge Schvarzer. Cf. Schvarzer, J. (1986) *La política económica de Martínez de Hoz*. Buenos Aires: Hyspamérica; del mismo autor (1996) *La industria que supimos conseguir. Una historia político-social de la industria argentina*. Buenos Aires: Planeta; y (1998) *Implantación de un modelo económico. La experiencia argentina entre 1975 y el 2000*. Buenos Aires: A-Z Editora.

²⁴ Término utilizado por Rafael Valls para señalar el doble carácter de los manuales: por una parte, síntesis para la escuela que genera una visión persistente de lo que es la historia y, por otra, fuente para el estudio de su enseñanza. El autor sostiene que los manuales “[...] son los productos historiográficos más significativos en cuanto que son los que han estado más próximos a la mayor parte de la población [...]”. Cf. Valls, R. (2007) *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED, p. 12.

más confiable que la historia, además de considerarla como una garantía contra el olvido, fiel a los testimonios de las víctimas, que es donde se encontraría toda la verdad. Esta decisión debería complejizarse en varios sentidos. Si bien está fuera de discusión que la memoria es la matriz de la Historia, esta última no tiene como único cometido preservar a la primera sino que una función capital es problematizarla. Paul Ricoeur establece entre ambos conceptos tres diferencias. La primera es que la memoria se fundamenta en el testimonio y en la credibilidad del testigo, mientras que la Historia se basa en documentos que pueden y deben someterse a la crítica. La segunda es que el testimonio cuenta la inmediatez de la experiencia, mientras que la Historia puede ir más allá del conocimiento directo de los propios protagonistas y establecer regularidades y causas que ellos mismos no pudieron percibir por estar inmersos en esos sucesos. La tercera es que mientras la memoria aspira a la fidelidad a los testimonios que recoge, el fin último de la Historia es la verdad. Algunos autores, como Enzo Traverso, advierten sobre una cuestión adicional: “[...] habría que tener en cuenta la influencia de la Historia sobre la memoria, ya que no existe memoria literal originaria y no contaminada: los recuerdos son constantemente elaborados por una memoria inscrita en el espacio público, sometidos a los modos de pensar colectivos, pero también influidos por los paradigmas científicos de la representación del pasado.”²⁵

Pero también, como advierte Ricoeur, la memoria es pasible de manipulación. Los efectos de este fenómeno ideológico son, sucesivamente, de distorsión de la realidad y de legitimación del sistema de poder. Todorov señala que ese control de la memoria no es propio solamente de los regímenes totalitarios sino que es una tendencia de todo gobierno. También existe una forma distinta de manipulación que son los “abusos de memoria”, en los cuales “[...] no se trata de manipulaciones en el sentido delimitado por la relación ideológica del discurso con el poder, sino de manera más sutil, de una dirección de conciencia que se proclama a sí misma portavoz de la demanda de justicia de las víctimas.”²⁶

En consecuencia, sería de interés para no fetichizar a la memoria, que los profesores estudien cómo ésta se fue conformando en el caso argentino y cómo sus características variaron en el tiempo desde 1983.

La segunda cuestión a la que la historiografía de los últimos años ha hecho una importante contribución está relacionada con la necesidad de matizar y profundizar los problemas éticos que presenta para la formación del ciudadano, el terrorismo de estado. En este sentido, ha predominado la atribución de la responsabilidad absoluta de la dictadura a los militares como si no tuvieran ningún nexo con la sociedad. Novaro y Palermo son dos de los autores que plantean la complejidad del apoyo -pasivo o activo- de la opinión pública a la dictadura desde antes del golpe de Estado de 1976: “La desmovilización popular dejó el campo libre a los activistas del golpismo [...] Así fue que amplios sectores de la ciudadanía, en especial la arrinconada y amedrentada clase media, terminaron clamando al cielo, o dejando que los medios formadores de opinión lo hicieran por ellos, a favor de la reimposición del orden, orden que, les resultaba evidente, requería el ejercicio contundente de la autoridad que sólo podía provenir de los militares.”²⁷ Este apoyo, con sus más y sus menos, se mantiene según los autores hasta la derrota de Malvinas.

Esto abre una pregunta interesante para la escuela: ¿Cómo fue posible ese apoyo que implicó una deliberada ignorancia o desentendimiento de la sociedad acerca de la represión ilegal durante el “Proceso”? Para explicar lo injustificable y para plantear los problemas éticos que presenta el respeto a esos derechos sería de utilidad apelar a la historiografía que en los últimos diez años ha revisado el tema de la violencia revolucionaria y el de sus efectos en la opinión pública.

²⁵ Traverso, E (2007) *El pasado, instrucciones para su uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons, pp. 29-30.

²⁶ Ricoeur, P. (2004) *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p.121.

²⁷ Ibidem, pp. 32-33.

Dentro de la idea de que la historiografía es necesaria para mejorar esos aspectos de la enseñanza es que nos referiremos a unas pocas obras publicadas en los últimos diez años –lista que sin duda puede ampliarse considerablemente-, que creemos especialmente significativas para ese propósito.

La historia de la memoria

Una de las novedades de la última década es la aparición en nuestro medio de estudios que transforman a la memoria colectiva en su objeto de estudio. En otras palabras, de una historia de la memoria. Dentro del repertorio de estas publicaciones ocupa un lugar destacado la colección “Memorias de la represión”, de la cual el primero de sus tomos - *Los trabajos de la memoria*²⁸, de Elizabeth Jelín- presenta para nosotros un interés especial. Este estudio establece el marco conceptual para el proyecto de investigación que Jelín dirigió sobre América Latina, cuyos resultados se presentan en los distintos volúmenes de la serie. Se trata, en consecuencia, de una obra de carácter general que analiza el papel de la memoria en la sociedad. En este libro se presentan con claridad cuestiones tales como las disputas políticas por la memoria; el carácter de los testimonios y el de la imagen social de la verdad; las diferencias de los enfoques de género sobre el tema; el valor de la transmisión, la herencia y el aprendizaje para generaciones futuras. Sostiene también la imposibilidad de encontrar una memoria o una interpretación única del pasado, compartidas por toda una sociedad y plantea que las “memorias activas” son las que permiten no sólo acumular conocimientos sino reinterpretarlos social y colectivamente. Este marco sería de utilidad para que los docentes problematizaran el tema en la escuela, pudiendo realizar así un análisis más complejo y crítico en sus interpretaciones.

En 2008 apareció un libro de Emilio Crenzel²⁹ sobre la elaboración, características, difusión y resignificaciones a través del tiempo del informe de la CONADEP. El autor reconstruye el contexto de la decisión de Alfonsín de formar esa comisión, los avatares políticos en torno a ella y a la redacción del *Nunca Más*. El mismo día en que asumió la presidencia, Alfonsín envió al Congreso un conjunto de leyes para proteger los derechos humanos, propuso derogar la ley de autoamnistía que se habían otorgado los dictadores y firmó dos decretos, uno que ordenaba enjuiciar a siete jefes guerrilleros y otro que establecía juzgar a las tres primeras Juntas Militares. Así, dice Crenzel, “[...] los decretos proponían una lectura política del pasado reciente y la condena de la violencia desde una perspectiva que diferenciaba la legalidad y la legitimidad de sus portadores. La insurgencia se proponía como un antecedente de la violencia estatal y, de hecho, la guerrilla sería la única acusada por la violencia previa al golpe, pero también serían juzgadas sus acciones tras él. En cambio, el examen de la metodología ilegal usada por las Fuerzas Armadas se acotaría al período 1976 – 1979, los años más intensos de la represión dictatorial, y se excluiría su intervención bajo el gobierno de Isabel Perón. [...] Por otro lado, proponía a la sociedad como ajena y víctima de ambas, y explicaba la violencia del Estado, aunque no sus procedimientos, por la violencia guerrillera.”³⁰

Se exponen las discusiones internas de la CONADEP sobre la redacción del *Nunca Más* ya que las resoluciones formales implicaban importantes decisiones políticas. Hubo un acuerdo rápido acerca de cómo serían presentados los desaparecidos. La omisión de sus

²⁸ Jelín, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

²⁹ Crenzel, E. (2008) *Historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

³⁰ *Ibidem*, p. 158.

adscripciones políticas o vinculaciones con la guerrilla tenía por objeto evitar que sectores de la opinión pública justificaran las violaciones de sus derechos.

La CONADEP no se limitó a investigar el período iniciado en 1976 e incluyó los crímenes de la Triple A y el decreto de 1975 que ordenó “aniquilar” a la subversión. Sin embargo, la necesidad política de Alfonsín de evitar el enfrentamiento con el peronismo y la posibilidad de que esto desatara un torrente de acusaciones cruzadas convenció a la Comisión acerca de que esos eventuales conflictos restarían contundencia al informe.

En el juicio, el fiscal Strassera buscó demostrar la responsabilidad conjunta y mediata de las Juntas militares en la construcción de un aparato de poder mediante el cual se perpetraron innumerables casos de privación ilegítima de la libertad a través del cautiverio clandestino, se aplicó sistemáticamente la tortura, se asesinó a los cautivos y se produjeron actos de robo y saqueo. Estos hechos habían sido negados por las Juntas y el sistema había excedido la represión a la guerrilla. Para lograr esos fines, la estrategia de Strassera se basó en el relato del *Nunca Más* y presentó casos que no pertenecían a la guerrilla ni a la militancia política. Por el contrario, fue la estrategia de la defensa de los comandantes la que buscó e hizo públicas las filiaciones políticas o los antecedentes guerrilleros de los testigos.

Crenzel realiza un balance de la influencia del Informe: “En síntesis, un año y medio después de su publicación, el *Nunca Más* gozaba de una legitimidad reproducida de múltiples formas. [...] consagró un nuevo régimen de memoria sobre el pasado de violencia política y desapariciones al tornarse la constelación de sentido hegemónica para pensarlo y evocarlo. Como se puso de manifiesto, el proceso que lo consagró fue fruto del impulso del estado y de la sociedad civil, y se extendió hacia dentro y hacia fuera del país. Por ello, en ese entonces, el lema parecía cobijar a todos.”³¹ Este análisis del contexto histórico del informe y de los juicios, las luchas por la memoria que se produjeron en la época, como así también las diversas interpretaciones del *Nunca Más* a través del tiempo permitiría una perspectiva más matizada de los docentes acerca de la obra que se mantiene como interpretación casi excluyente de la represión ilegal a través de una versión canónica, popularizada por los medios de comunicación e instalada en las aulas sin un mayor análisis.

También en 2008 Daniel Lvovich y Jacqueline Bisquert³² realizaron una periodización completa de las representaciones de la memoria colectiva sobre la militancia setentista. El libro comienza con una descripción de la memoria autojustificatoria impulsada por el gobierno militar entre 1976 y 1982, que será el punto de referencia de todas las luchas por la memoria posteriores. La segunda etapa se inicia con el gobierno democrático en 1983, que los autores hacen concluir en 1986 y que está caracterizada por la “teoría de los dos demonios”. El período siguiente, de 1987 a 1995, comienza con las leyes de obediencia debida y punto final y continúa con los indultos de Menem y su política de conciliación. En este período el tema de los derechos humanos parece replegarse en la opinión pública. Sin embargo, a partir de las declaraciones públicas de Adolfo Scilingo, se produce el “boom” de la memoria entre 1995 y 2003, con la acción de H.I.J.O.S. y la revalorización de la militancia revolucionaria. El período de 2003 a 2007 es denominado por los autores como “Las políticas de memoria del Estado”, con lo que se refieren a la transformación operada por el gobierno de Néstor Kirchner de las posiciones de las organizaciones de derechos humanos en política oficial. Los autores advierten, sin embargo, sobre los riesgos de la elección de una de las memorias en pugna para convertirla en guía de un relato que se transformó con el respaldo estatal en la representación hegemónica del pasado dictatorial.

³¹ Ibidem, p. 146.

³² Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008) *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento / Biblioteca Nacional.

Los autores cierran el libro con el siguiente balance:

“En definitiva, las representaciones sociales sobre el terrorismo de Estado han cambiado significativamente a lo largo de estos 25 años de recobrada democracia. En nuestros días, la memoria sustentada durante un cuarto de siglo por los organismos de derechos humanos ha sido asumida en buena medida por el Estado, y la multiplicación de procesos judiciales permite prever que el debate sobre el pasado reciente, lejos de apagarse se multiplicará.

“Sin embargo, sabemos también que las condiciones de su visibilidad y relevancia se modificarán inevitablemente con el paso del tiempo. Lo mismo ocurrirá sin dudas con sus contenidos, ya que, como ha afirmado Pilar Calveiro, la repetición puntual de un mismo relato, sin variación, a lo largo de los años, puede representar, no el triunfo de la memoria sino su derrota.”³³

Estado de derecho, violencia política y derechos humanos. ¿Debatir para pensar?

Durante los primeros años de la transición democrática, caracterizados por el empuje del juicio a las Juntas, se contrapuso a la violencia de los dictadores y de las organizaciones armadas la solución de los conflictos mediante la vigencia de la ley y el juego de las instituciones democráticas. El reclamo de condena a los represores a mediados de los 90, cuando todo camino judicial estaba obturado, se produjo junto con una revalorización paralela de la militancia política de los desaparecidos. En esas circunstancias, el pedido de justicia y castigo a los militares responsables de aquellos hechos derivó indirectamente en una reivindicación de la lucha armada de los años 70. Este fenómeno produjo a la larga una representación maniquea en la memoria colectiva donde los guerrilleros habían sido tan sólo jóvenes idealistas, la violencia revolucionaria no fue más considerada como un fenómeno decisivo en la creación del ambiente político de la época y los sobrevivientes de la represión fueron calificados en su conjunto como traidores por la simple razón de haber salvado la vida al cabo de su cautiverio. Imágenes en blanco y negro que eliminaron la inmensa cantidad de grises que había en estos temas.

Uno de los debates más interesantes sobre estas cuestiones se inició con la carta que Oscar del Barco enviara a la revista *La Intemperie* y que se publicó en 2004. El escrito del filósofo cordobés fue motivado por una entrevista en esa misma revista, donde un antiguo integrante del Ejército Guerrillero del Pueblo narra la ejecución en 1964 de otros dos de sus miembros, condenados luego de un juicio sumario realizado por sus compañeros por una posible traición. Del Barco, impresionado por ese texto, reivindicó el principio de “no matarás” como el imperativo ético de todas las sociedades a través del tiempo, y dijo: “Este reconocimiento me lleva a plantear otras consecuencias que no son menos graves: a reconocer que todos los que de alguna manera simpatizamos o participamos, directa o indirectamente, en el movimiento Montoneros, en el ERP, en la FAR o en cualquier otra organización armada, somos responsables de sus acciones. [...] El principio que funda toda comunidad es el *no matarás*. No matarás al hombre porque todo hombre es sagrado y cada hombre es todos los hombres. La maldad, como dice Levinas, consiste en excluirse de las consecuencias de los razonamientos, el decir una cosa y hacer otra, el apoyar la muerte de los hijos de los otros y levantar el *no matarás* cuando se trata de nuestros propios hijos.”³⁴

³³ Ibidem, pp. 92-93.

³⁴ “Carta de Oscar del Barco”. *El Interpretador* 15, junio de 2005. (www.elinterpretador.net , consultado el 9/2/2010)

Esta posición desató un apasionado debate, en el que participaron, entre otros, Héctor Schmucler, Eduardo Grüner, Ricardo Forster, Alejandro Kaufman, Nicolás Casullo, Horacio González, Diego Tatián, León Rozitchner y Tomás Abraham, cuyas intervenciones reunidas se publicaron en 2007.³⁵

Otra cuestión que se debatió en estos años es cómo fue posible que una sociedad como la argentina admitiera naturalmente la represión. Pilar Calveiro introdujo argumentos inquietantes cuando se ocupó de la vida en los campos de detención ilegal, intentando racionalizar su propia experiencia personal. En *Poder y desaparición*³⁶, describe al campo como una organización basada en la rutina. En ella, la tortura servía para extraer a los prisioneros la información de nuevos nombres de militantes que, una vez atrapados, serían sometidos también a tormento para lograr nuevos datos. Así, adquiría una siniestra racionalidad en el funcionamiento del campo, además de que servía para marcar una ruptura en la vida de los cautivos con su realidad anterior y los reducía a la finalidad de sobrevivir. En este marco, Calveiro despliega su reflexión sobre "la vida entre la muerte" de los prisioneros, la esquizofrenia de los verdugos y las relaciones entre unos y otros. La autora se ocupa de las sospechas de traición a las que están sujetos los sobrevivientes de los campos, desmonta la división de los detenidos en "héroes" y "traidores" y aborda la complejidad de ese problema en un universo perverso, poco propicio para la heroicidad. También subraya las relaciones entre el campo de concentración y la sociedad argentina, concluyendo que ambas se corresponden y advirtiendo que los campos de detención son posibles en muchos lugares pero no en todos, porque la represión consiste en actos arraigados en la vida cotidiana de la sociedad y que por eso sólo resultan posibles donde ésta ha sido preparada por experiencias autoritarias y violentas.

Años más tarde la misma autora puso en debate a los movimientos armados de los 70 en *Política y/o violencia*³⁷, obra que privilegia el análisis del accionar de Montoneros, la organización en la que Calveiro militó. Un problema que este libro resalta es el elemento autoritario presente en las organizaciones armadas, cuyos fundadores provenían de Tacuara y la Federación Juvenil Comunista, o sea –afirma– del antisemitismo y del stalinismo y señala que el abandono de lo político a favor de la lucha armada tuvo como consecuencia que la guerrilla quedara aislada de la sociedad y atrapada entre la represión y su propia dinámica interna.

La autora analiza las causas que explican la derrota política y militar de Montoneros. En el primer caso, plantea que la construcción teórica resultó menospreciada desde el golpe de Estado. Así fue que no se revisó la vigencia de algunos dogmas, como que la contradicción principal era entre el imperialismo y la Nación, lo que sólo se resolvía con la construcción del socialismo, cuya dirección debía recaer en la clase obrera peronista. Esta idea no se correspondía ya con la realidad: para la época del golpe podía percibirse que el socialismo real no era una panacea, que los trabajadores no tenían inclinación por él y que el peronismo rechazaba a los Montoneros y aceptaba su represión. La segunda razón fue que el accionar represivo legal y clandestino se orientó a destruir también a las agrupaciones de base, que resultaban un blanco fácil. Este proceso se inició con la Triple A y continuó con la dictadura, acentuando la tendencia de los guerrilleros al foquismo. Otro elemento es la prevalencia de la lógica revolucionaria sobre el sentido de "realidad". Esto, que comenzó con distorsiones ligeras, llegó "[...] a un discurso aberrante sin contacto alguno con lo que podríamos llamar 'realmente existente'"³⁸ y que Calveiro ilustra con el reglamento de protocolo y etiqueta para el uso del uniforme militar montonero difundido por su conducción en 1978. En el análisis de lo militar, la primera característica es que el militarismo desplaza totalmente a lo político porque, partiendo de la hipótesis de que toda acción armada genera conciencia, llegaron a considerar que lo militar era el pilar fundamental del

³⁵ AA. VV. (2007) *Sobre la responsabilidad: no matarás*. Córdoba: El Cílope/ La intemperie/ UNC.

³⁶ Calveiro, P. (2001) *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.

³⁷ Calveiro, P. (2005) *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*. Buenos Aires: Norma.

³⁸ Ibidem, p. 152

poder político. En segundo término señala que, como producto de la supremacía otorgada a la militarización, se convirtió a todo opositor en enemigo y a la lucha política en guerra. La autora concluye esta observación con un incómodo paralelismo: “La noción de enemigo forma entonces un bloque tan amplio como la noción de subversivo para los militares.”³⁹

Por su parte, Daniel Campione⁴⁰ realizó un trabajo sobre la visión acerca de la guerrilla de los partidos políticos de inspiración marxista entre 1973 y 1976, investigando las posiciones tomadas por el Partido Comunista, el trotskista Partido Socialista de los Trabajadores y el maoísta Partido Comunista Revolucionario. A pesar de sus diferencias, ninguna de las tres agrupaciones apoyó los actos violentos de las organizaciones armadas, a las que consideraban como totalmente disociadas de los intereses de la clase trabajadora y cuya consecuencia, pensaban, no sería otra que incrementar la represión por parte de los sectores reaccionarios. Esta condena se mantuvo hasta 1976 con una creciente dureza, que en el caso del PCR llegó a calificar a las acciones armadas de Montoneros y el ERP como “formas terroristas pequeño-burguesas”.

La controversia se enriqueció también con estudios sobre los exiliados, actores poco atendidos antes de los años 2000, quienes especialmente en México, Francia y España continuaron con el debate político e iniciaron acciones de un nuevo tipo contra la dictadura. Marina Franco⁴¹ estudia el caso de Francia. La autora verifica un cambio ideológico en aquellos –no muchos- que siguieron políticamente activos, quienes abandonaron los argumentos revolucionarios y los reemplazaron paulatinamente por el discurso de defensa de los derechos humanos. Este cambio tuvo en algunos casos un propósito instrumental, pero en la mayoría resultó una verdadera transformación ideológica. Según Franco, este es un importante factor para explicar el peso que tuvieron las políticas de derechos humanos en el caso de la transición argentina en relación a lo que sucedió en otros países latinoamericanos. María Matilde Ollier⁴² estudia, por su parte, las ideas de los militantes que habían quedado en Argentina después del golpe de Estado y plantea la desintegración de la fe en el ideario revolucionario por dos elementos que actúan en forma simultánea. Uno es el carácter inédito de la represión que, aunque había comenzado antes de 1976, va más allá de todo lo conocido. Ante su efecto y la persistencia de las conducciones guerrilleras en continuar las acciones armadas, incapaces a la vez de dar seguridad a los militantes de base, comienza el repliegue al ámbito privado. Estos acontecimientos, junto con las condiciones impuestas por la dictadura para la vida pública y privada dan lugar, simultáneamente, a una crisis terminal y a un proceso de cambio. El resultado será colocar a lo militar como opuesto a lo político y reconocerle autonomía a la vida privada de la vida política.

A partir de estos cambios, los antiguos militantes comienzan a realizar nuevos aprendizajes políticos, en los que tiene una importancia fundamental la lucha por los derechos humanos que llevan adelante los exiliados. También aquellos que se quedaron en el país participaron de aquel movimiento brindando información para sustentar los reclamos internacionales. Esta actividad los interrelacionó con los partidos políticos, iniciándose así un proceso de valorización de la democracia y de las libertades individuales que los sumó paulatinamente a quienes pedían una salida sin condicionamientos del régimen militar.

La línea anticipada por *Poder y desaparición* sobre los sobrevivientes de los campos se continúa con *Traiciones*, de Ana Longoni⁴³. La autora se interroga en este libro por los motivos que acallaron la voz de los sobrevivientes y considera posible que se deba

³⁹ Ibidem, p. 160.

⁴⁰ Campione, D. (2008) “La izquierda no armada en los años setenta: tres casos, 1973 – 1976”, en Lida, C., Crespo H. y Yankelevich P., *Argentina, 1976. Estudios en torno al golpe de Estado*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (1ª ed.: 2007)

⁴¹ Franco, M. (2008) *El exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

⁴² Ollier, M. M. (2009) *De la revolución a la democracia. Cambios privados, públicos y políticos de la izquierda argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

⁴³ Longoni, A. (2007) *Traiciones. La figura del traidor en los relatos acerca de los sobrevivientes de la represión*. Buenos Aires: Norma.

a su doble condición de testigos del terror y sujetos de la militancia. Esto los hizo imprescindibles para la elaboración del informe de la CONADEP pero los transformó en testigos incómodos para la articulación de las narraciones épicas realizadas *a posteriori*. Longoni inicia su trabajo intentando explicar ese fenómeno mediante varias hipótesis. La primera de ellas es que los sobrevivientes enunciaron el exterminio de los que habían sido internados en los campos de detención, una verdad intolerable para los familiares de los desaparecidos, que reclamaban su “aparición con vida”. La segunda está vinculada con las imágenes construidas sobre los desaparecidos. En los 80 esa imagen fue la de “víctimas” ya que la exposición de la militancia no era considerada conveniente de ser expuesta por los organismos de derechos humanos para evitar la división entre desaparecidos “buenos” y “malos”. A mediados de los 90 la imagen cambió y los organismos impulsaron la identificación de los desaparecidos con los militantes, muchas veces reivindicados como héroes de manera acrítica. Ante esta situación, dice la autora: “Ambas construcciones [...], aún en su diferencia, coinciden en despolitizar lo ocurrido en tanto la primera evita reconocer o esconde la condición política, la militancia muchas veces armada de los desaparecidos, mientras la segunda sorteaba cualquier fisura que pueda permitir el análisis y la crítica de lo actuado y las ideas y concepciones que sostuvieron esos actos”⁴⁴. La tercera hipótesis está vinculada a que la misma supervivencia del “reaparecido” resulta sospechosa. Como dice Longoni: “Los sobrevivientes –aún habiendo salido del campo de detención- continuaron atrapados en un doble fuego, víctimas de sus captores y condenados por sus antiguas organizaciones políticas.”⁴⁵ Las estrategias de los sobrevivientes para no perecer en los campos y recomponer luego sus vidas resultan, en consecuencia, inadmisibles en este antagonismo entre “héroes” y “traidores” y se incorporan automáticamente al segundo grupo. La cuarta es que para muchos resulta imposible escuchar sus balances sobre la experiencia política setentista. En muchos casos se descarta la posibilidad de que puedan analizar ese pasado porque el “trauma” de los campos los condicionaría a ver toda la militancia anterior como simple preámbulo de su posterior detención. Esto, sostiene la autora, no sería más que la incapacidad para admitir una visión crítica de los 70 que permita admitir la derrota y la responsabilidad que le corresponde en ella a la lógica militarista de las organizaciones armadas. La quinta hipótesis es que el sobreviviente es el portavoz de una verdad inadmisibles: la derrota del proyecto revolucionario que las dirigencias tratan de ocultar y, en consecuencia, desautorizan las voces de los “reaparecidos” aduciendo que su óptica ha sido distorsionada por la influencia de sus captores y que por esta razón se convierten en traidores. Longoni concluye: “En síntesis, orienta mi lectura la sospecha de que existen fuertes vínculos entre el estigma de la traición que pesa sobre los sobrevivientes, las dificultades (de las organizaciones políticas, de la izquierda, del movimiento de derechos humanos, de sectores de la sociedad) para admitir y explicar a fondo la derrota del proyecto revolucionario y la imposibilidad de ejercitar un balance (auto)crítico acerca de las formas y el rumbo que asumió la militancia armada en los años 70.”⁴⁶

En 2009, Hugo Vezzetti publicó una polémica interpretación sobre la violencia revolucionaria⁴⁷ donde cuestiona la evocación romántica del pasado guerrillero. Dice Vezzetti: “Una historia del movimiento de los derechos humanos en la Argentina sigue siendo una tarea pendiente. En ella habrá que estudiar no sólo las condiciones del descubrimiento de un discurso y una moral de los derechos, sino el desplazamiento que viene a reponer el imaginario de la revolución y de la guerra; también las continuidades y las transformaciones de una militancia a otra y el modo que esa configuración ideológica pudo penetrar en las organizaciones de familiares, que tuvieron otro origen. [...] Sobre todo porque el pasado de la violencia insurgente y los mitos y leyendas de la guerra revolucionaria persisten como un núcleo duro, intocado, en la recuperación que buena parte de la izquierda hace de esa experiencia. Es cada vez más notoria la

⁴⁴ Ibidem, p. 27

⁴⁵ Ibidem, p. 31

⁴⁶ Ibidem, p. 44.

⁴⁷ Vezzetti, H. (2009) *Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

insuficiente deliberación sobre la violencia de las organizaciones armadas y sobre las responsabilidades del conglomerado revolucionario en las condiciones que favorecieron la irrupción del terrorismo de Estado. Con escasas excepciones no ha habido una elaboración política del fracaso de ese proyecto ni de las condiciones del nacimiento de la cuestión democrática, que emerge como el problema de los ochenta.”⁴⁸

Al abrir el debate sobre las acciones guerrilleras, surgen dos cuestiones: el papel que éstas cumplieron durante el gobierno civil de 1973 a 1976, período en el que las acciones guerrilleras continuaron a pesar de que el gobierno había sido elegido por el voto popular, y el reconocimiento de otras muertes de las organizaciones armadas. En este último caso Vezzetti destaca a las víctimas de la guerrilla guevarista del EGP –retomando el debate iniciado por Oscar del Barco- y los crímenes de la Triple A, que propone impulsen la revisión y discusión del peronismo en los 70 y del papel jugado entonces por Perón.

Reflexiones finales: las dos historias

En definitiva, entre lo que se enseña en la escuela y las preocupaciones de los investigadores nos encontramos en apariencia frente a una paradoja: la historia escolar es necesariamente distinta de la historia académica que se ocupa del pasado reciente, pero sin su aporte, la escuela queda encerrada en una evocación estereotipada y en un respeto sólo formal de los derechos humanos.

Sin embargo, es necesario que el encuentro entre esas dos historias se realice en la formación docente. Aunque la investigación es importante en este campo en varias universidades, sus resultados tienen una presencia menos activa en la formación inicial de los profesorado universitarios. A la vez, los institutos terciarios de profesorado en muchos casos –como en la Provincia de Buenos Aires- no han modificado sus planes para formar a sus estudiantes en las nuevas exigencias. Estos vacíos debieron de haberse atendido también con programas de actualización para los profesores en ejercicio cuando se introdujeron los nuevos temas, pero esto no se realizó en ese momento aunque actualmente existen algunos programas como “Jóvenes y Memoria” de la Comisión Provincial por la Memoria –el más antiguo- y las actividades de “Memoria Abierta”. También el Ministerio de Educación ha implementado recientemente el suyo, “Educación y Memoria”. Pero una de las limitaciones que tienen estas actividades es que al ser de participación voluntaria su impacto se reduce y normalmente quienes participan son los docentes más interesados y, por lo tanto, más preparados en esos temas. Por otra parte, en algunos casos se han establecido instancias de preparación obligatoria en los profesorado provinciales, pero las más de las veces esta formación está demasiado vinculada a las políticas de la memoria que impulsan esos gobiernos. En consecuencia, debería prestarse atención a la formación académica inicial de los profesores porque este es un campo de una importancia capital para las modalidades con las que llevarán adelante sus clases. Como sostiene Pilar Maestro: “Hay que insistir en que una multitud de decisiones de un profesor de Historia sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen de la concepción que tenga de la Historia, implícita o explícita.”⁴⁹ Esta afirmación se relaciona directamente con el concepto desarrollado por Shulman acerca de los “conocimientos pedagógicos de los contenidos”. Con esa idea, el autor alude a “la amalgama del contenido y la pedagogía dentro de una comprensión de cómo los temas particulares, problemas o situaciones, son organizadas, representadas, [...]”

⁴⁸ Ibidem, p. 43.

⁴⁹ Maestro, P. (2001) “Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado”, en AA. VV. *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario: Homo Sapiens, p. 78.

adaptadas para la enseñanza.”⁵⁰ De esta manera, el problema pasa a centrarse en la forma de comprender y definir el contenido y la pedagogía y cómo ambos se vinculan. Por ese motivo, según Shulman, es necesario un conocimiento profundo y flexible de la disciplina y la capacidad de producir representaciones y reflexiones poderosas sobre esos contenidos. Para el autor, un dominio disciplinar de esta naturaleza le anticipa al docente los problemas para la comprensión de los contenidos, lo que es —en consecuencia— una forma de atender también a las cuestiones pedagógicas. En este sentido, por ejemplo, las relaciones entre historia y memoria pueden ser mejor abordadas por quienes tienen una formación razonablemente sólida en la epistemología de nuestra disciplina.

La Ley de Educación Nacional promueve generar en los alumnos “reflexiones y sentimientos democráticos”, pero la reflexión hace imprescindible discutir ideas, lo que choca con una tradición escolar arraigada que es la de evitar la controversia, a la que se considera un ejercicio intelectual pernicioso. Los docentes que mejor pueden afrontar el debate son también los mejor formados desde el punto de vista académico, aquellos a quienes no sorprende que las interpretaciones del pasado estén atravesadas por el punto de vista de los historiadores, por el contexto en las que esas interpretaciones fueron realizadas y que asumen con naturalidad que deban analizarse y compararse explicaciones distintas ante un mismo acontecimiento o proceso, y considerar que tal vez ninguna esté del todo equivocada. Por supuesto que los saberes históricos no solucionan todo pero facilitan la comprensión de cuestiones centrales de la enseñanza, como la dimensión didáctica de la “conciencia histórica”. En este sentido, Nicole Tutiaux-Guillon sostiene: “La conciencia histórica remite a la manera en que los factores cognitivos y culturales estructuran la comprensión de la Historia, una comprensión mediatizada por la interpretación del presente y por la imaginación del futuro. El concepto reúne un proceso de ensamble, en su dimensión de conocimiento y en sus implicaciones para la vida social y política, situando en el centro de este proceso la conciencia y representación del tiempo o, mejor dicho, la acción de los hombres en el tiempo.”⁵¹ Esta comprensión más compleja de las relaciones entre pasado, presente y futuro debería desarrollarse en la escuela. En esta reflexión sería necesario discutir algunas cuestiones como, por ejemplo: ¿cuáles son los motivos por los cuales la memoria y la historia se necesitan mutuamente?, ¿por qué la memoria sin la historia no puede dar respuestas suficientes?, o ¿de quién es la memoria colectiva?, ¿sólo de los directamente afectados por la represión ilegal o de la sociedad en su conjunto?

Los docentes menos preparados continúan atribulados por la drástica inversión de criterios que produjo la reforma. La escuela, desde siempre, se ocupó de evocar el pasado glorioso de la patria para formar el carácter de los niños con el ejemplo de la conducta de los héroes hasta que recibió el mandato de tratar la dictadura, lo que invirtió dramáticamente ese modelo: desde entonces hay que recordar las acciones miserables y despiadadas de los militares para aprender a no repetir ese pasado vergonzoso. Este cambio pone a los docentes en una tensión que resulta para muchos insoportable y no son pocos los que la solucionan con la omisión o la banalización del compromiso. Si no se produce una reflexión sobre el pasado reciente, la consecuencia no deseada a la que una mirada superficial puede contribuir es a la cristalización del tema, a dejarlo simplemente en la órbita del sentido común forjado por las políticas de la memoria y los medios de comunicación masiva.

Pongamos un ejemplo. En las escuelas se sigue conmemorando “La noche de los lápices” como el crimen por antonomasia de la dictadura: unos adolescentes que sólo reclamaban por un boleto estudiantil más barato en los colectivos fueron secuestrados, torturados y la mayoría asesinados por los dictadores sin otro motivo que ese reclamo. Hace tiempo ya que se ha comprobado que las manifestaciones por el boleto se realizaron en 1975 y fueron anteriores al golpe de Estado y a los secuestros; que estos jóvenes eran

⁵⁰ Shulman, L. S. (1987) “Knowledge and teaching: foundations of a new reform”. *Harvard Educational Review* 57, p. 8.

⁵¹ Tutiaux-Guillon, N. (2003) “Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 2, UB-UAB, p. 30.

militantes de la UES y que cuando fueron capturados algunos estaban armados, intentaron resistir y se encontraron armas en sus viviendas. Esto pone la cuestión en otro plano: en vez de ser las “hipervíctimas” inocentes pasan a ser objeto “racional” de la represión en la perversa óptica de los militares. Desde nuestro punto de vista esta cuestión enriquece el problema ético a discutir en la escuela sobre los derechos humanos, si nos hacemos una pregunta como esta: ¿la circunstancia de estar armados y politizados justifica que esos jóvenes hayan sido “desaparecidos” por los represores?

La discusión y confrontación de interpretaciones son habilidades que se procuraron desarrollar desde la aprobación de los CBC. Esta es una cuestión complicada y lo es aún más porque el tema de la dictadura inhibe la controversia. Pero si la importancia que se le adjudicaba al intercambio de ideas sigue vigente, la incorporación de bibliografía actualizada resultaría conveniente para desarrollar ese propósito. Sin duda se trata de problemas difíciles de instalar en la escuela pero –a la vez- son los más importantes y aquellos que se declaran desde el curriculum escolar.

¿Cuál es el principal problema del pasado reciente que la escuela debería tratar hoy para que los derechos humanos no queden congelados en el pasado y puedan proyectarse sobre el presente? La maldad de los dictadores está suficientemente probada y resultaría necesario reflexionar sobre algo que nos involucra a todos. ¿Cómo fue posible que los militares ejercieran su poder discrecional sin que hubiera casi muestras de resistencia –salvo la de los organismos de derechos humanos- hasta la derrota de la guerra de Malvinas? Como sostiene Guillermo O’Donnell: “Para que eso ocurriera hubo una sociedad que se patrulló a sí misma: más precisamente, muchas personas –no sé cuantas, pero con seguridad no fueron pocas- que sin necesidad ‘oficial’ alguna, sólo porque querían, porque les parecía bien, porque aceptaban la propuesta de ese orden que el régimen –victoriosamente- les proponía como única alternativa a la perpetua evocación de la imagen del ‘caos’ pre-1976, se ocuparon activa y celosamente de ejercer su propio *pathos* autoritario.”⁵² Este es, en definitiva, el gran problema al que se debería abocar hoy la escuela.

⁵² O’Donnell, G. (1997) “Democracia Argentina. Micro y Macro.”, en O’Donnell, G., *Contrapuntos. Ensayos Escogidos sobre Autoritarismo y Democratización*. Buenos Aires: Paidós, pp. 137-138.