

La enseñanza del pasado reciente

Hacer memoria y escribir la historia en el aula

Sandra Raggio

Centro de Investigaciones Sociohistóricas (CISH)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE)

Universidad Nacional de La Plata (UNLP) - Argentina

Introducción

“Cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita”¹. Cuando una sociedad es atravesada por una experiencia límite, como la sucedida en la Argentina con la implantación del terrorismo de Estado, los fundamentos de la educación deben verse conmovidos. Ante la pregunta de cómo pudo haber sucedido una experiencia aberrante como ésta, una mirada atenta al sistema educativo es tarea ineludible. No sólo para dilucidar, por lo menos, la impotencia del mismo ante un desenlace histórico fatal, sino también sobre el rol que hoy debe jugar la escuela para desarmar esas condiciones que lo hicieron posible. Que se convierta en el espacio privilegiado de transmisión de las experiencias pasadas, ya sea desde la memoria, a través de las conmemoraciones, como de la historia a partir de su enseñanza, parece ser una idea generalizada.

Este énfasis puesto en la necesidad de la memoria de las violaciones a los derechos humanos, como un paso imprescindible para hacer justicia con el pasado, surge precisamente de la naturaleza y la forma en que se perpetraron los crímenes. El Estado terrorista estableció una “política de la memoria” con la clandestinización de la represión y el ocultamiento del cuerpo mediante su desaparición. Así el primer acto de resistencia consistió precisamente en la denuncia desesperada. Entonces “se puede comprender fácilmente por qué la memoria se ha visto revestida de tanto prestigio a ojos de todos los enemigos del totalitarismo, por qué todo acto de reminiscencia, por humilde que fuese, ha sido asociado con la resistencia antitotalitaria”².

Pero, además, el acto de la desaparición incorpora otra dimensión en ese mandato de la memoria que es la restitución simbólica de lo que fue negado, no sólo el crimen sino también, y sobre todo, las víctimas. Decía Jorge Rafael Videla con relación a los desaparecidos: “No tiene entidad, no está muerto ni vivo”. No existen. El exterminio para ser plenamente exitoso requiere de este doble crimen: el asesinato y la desaparición. Matar la muerte³. Las políticas de la memoria pretenden restituir lo negado.

I. El pasado en guardapolvo

Lugar de encuentro intergeneracional, territorio usado para la creación y perpetuación de la tradición y la identidad nacional, institución clave en el proceso de socialización de los futuros

ciudadanos, en fin, por múltiples y muy diferentes razones la escuela parece ser –y ha sido⁴– estación obligada de la memoria.

Como Jorge Saab señala, la inclusión de la Historia como una de las asignaturas a enseñar por la escuela “respondió al propósito de construir desde el Estado una conciencia identitaria en torno a la idea de Nación devenida en Estado en pleno proceso de consolidación. Se articuló así un discurso genealógico: la historia de la Nación, relato épico, pletórico de actos heroicos cuya conclusión es la Nación encarnada en el Estado y sus administradores, los herederos naturales que expresan la continuidad entre pasado y presente. La historia enseñada se configuró así como memoria, pero una memoria concebida como cuestión de Estado”⁵.

Sin dudas, la experiencia de la dictadura militar generó, entre otras circunstancias terribles y devastadoras, una brecha profunda en esta relación entre la historia enseñada y los procesos de consolidación de la identidad y la memoria histórica.

Como decíamos al principio, las razones de su rememoración pusieron en tensión y crisis este constructo identitario y simbólico, desplazándose hacia un deber de memoria más significado desde afuera que desde dentro de la escuela. Como se analizará más adelante, fueron desde leyes o decretos emanados del poder político, hasta iniciativas de los sectores de la sociedad civil y los organismos de derechos humanos los que activaron la incorporación de la temática en la escuela antes que las reformas curriculares otorgaran relevancia a la enseñanza del pasado reciente.

Sea como fuere, lo cierto es que la escuela es un espacio público donde se construye memoria. Pensar las posibilidades y limitaciones de la institución escolar actual en relación con la enseñanza del pasado reciente, específicamente el período que desembocó en la implantación del régimen militar, remite por lo menos a dos tipos de problema. Uno relacionado a las plurales realidades que en la escuela se presentan o se expresan como reflejo de la realidad social de la que es parte. El otro referido a las lógicas y prácticas institucionales que el sistema educativo despliega en sus diferentes niveles, desde la escuela hasta la autoridad educativa máxima. La cuestión es compleja e intentaremos dar cuenta de algunas dimensiones que permiten abordarla.

El temido conflicto por el pasado. Los desafíos del pluralismo y la diversidad

La “experiencia vital”, la vivencia personal incide profundamente en el tratamiento o no del tema de la dictadura militar en la escuela, por lo cual constituye una dimensión esencial a tener en cuenta cuando indagamos sobre el asunto.

Cuando un docente de Historia o Ciencias Sociales intenta abordar el tema en el aula se enfrenta a una complejidad nueva que para otros períodos o unidades del programa no tiene o por lo menos su incidencia le resulta menos conflictiva.

Ana tiene a su abuelo desaparecido. Miguel es el hijo menor de un militar retirado. Magdalena es sobrina de una agente de la policía bonaerense. Los padres de Ignacio nunca han querido hablar del tema. Los de Luciana la llevan todos los 24 de marzo a la plaza. Algunos han visto por televisión algún film relacionado con la dictadura y el terrorismo de Estado. Otros no saben qué significa la palabra dictadura ni pueden reconocer una foto de Videla.

También son variados los valores y criterios con que juzgan los hechos del presente. Muchos están de acuerdo con la pena de muerte, con la mano dura y el gatillo fácil, otros son fanáticos de la cumbia villera y de “Los pibes chorros”.

Hijos de obreros, de profesionales, de desocupados, de empresarios. Viven en la “villa” o cerca, en el centro, en un pueblo chico, en una gran ciudad.

La casuística es infinita. Lo cierto es que múltiples percepciones del presente están allí para significar el pasado. La experiencia vivencial de cada uno, de su familia y su grupo de pertenencia supone también una forma de aproximarse al pasado y establece supuestos previos al acto de aprendizaje escolar.

Ante estas cuestiones el guardapolvo no alcanza para borrar las diferencias.

En buena parte de la currícula estos contrastes pueden intentar borrarse, creando la ficción de la *tabula rasa*, definiendo el punto cero desde el cual suponer que el proceso de enseñanza-aprendizaje allí empieza. Resuena en las escuelas la frase que afirma una y otra vez que “tenemos que empezar todo de cero”.

Difícilmente esta operación tenga éxito cuando se trata de abordar un período histórico conflictivo como el de la dictadura militar.

No obstante los intentos existen. Definir un punto de partida del proceso de enseñanza ficticio supone al alumno una caja vacía a la que hay que llenar contando “lo que realmente pasó”. La “bajada de línea” a la que adscriben muchos de los docentes comprometidos con el tema parte del supuesto de la *tabula rasa*. La otra tentación viene de la mano de la necesaria transposición didáctica a partir de la cual se construyen los relatos que se consideran adecuados para el público oyente, limpiando, seleccionado los contenidos “pertinentes” en sintonía con la pretensión de generar empatía con los alumnos, tratando de encontrar el puente del pasado con el presente, sorteando el conflicto sobre el que se asienta el problema abordado. En general, lo que se “limpia” es la inscripción de la dictadura en un proceso político complejo, signado por la violencia, la radicalización política e intereses en pugna.

Sin embargo el reconocimiento del conflicto y las controversias que atraviesa este pasado –que por otra parte no son de naturaleza muy diferente de las que atraviesa el presente– a veces provoca la parálisis, el silencio, dejando suspendida esta porción del pasado en el cono de sombra de lo que no se habla. Algunos alumnos, generalmente de localidades del interior de la provincia de Buenos Aires, dan cuenta de esto. Dice Lautaro, de 16 años: “En Los Cardales la dictadura es como un agujero negro, no existió, no existe. En la escuela pasamos del peronismo a la actualidad, y si le preguntás a la gente del pueblo te dice siempre ‘¿acá?. Acá no pasó nada’”.

Al contrario de lo que el sentido común sostiene, el silencio dice muchas cosas, crea significados, es una forma de narrar colocando lo no-dicho en el centro de ese relato que se torna imposible. El silencio puede remitir al miedo y provocar miedo, porque marca lo oculto. El silencio no es olvido, también es memoria. En la escuela puede pensarse este silencio en términos de “currículum oculto”⁶.

“Las intervenciones sobre la memoria no se escriben sobre una *tabula rasa* y enfrentan relatos ya armados, estereotipos y leyendas que son la sustancia misma de la resistencia a las potencias disruptivas de la *verdad histórica*: el motor de una rememoración capaz de cambiar a los sujetos implicados”⁷,

sostiene Vezzetti. Lo cierto es que la verdad histórica no se revela por sí misma, no se infiere directamente del acontecimiento, el cual requiere para adquirir sentido ser interpretado, significado.

En el aula el portador de esta verdad histórica a revelar debería ser el docente que se supone en condiciones de hacerlo, en tanto ¿sujeto neutral? No. Aquí se presentan dilemas similares. Los docentes también portan supuestos, preferencias, experiencias vivenciales de ese pasado, pertenencias a grupos sociales e idearios de sociedad. No son tabla rasa.

Nuevamente hallamos opciones variadas para resolver el dilema, aunque son significativas las dos opuestas: asumir el lugar propio y actuar en consecuencia, es decir “bajar línea”, o la neutralidad valorativa que en muchos casos, ante su imposibilidad real, termina traduciéndose en ese prolongado silencio tantas veces “escuchado” en la escuela frente a este tema. Lo que es más difícil encontrar son docentes que asuman esa neutralidad “beligerante” que cita Cullen apelando a un “modelo” de maestro que logre no imponer sus puntos de vista a los alumnos sin por ello renunciar a exponer sus opciones, éticas, políticas o teóricas⁸.

En definitiva, lo que es difícil asumir en la escuela cuando se trabaja el pasado de la dictadura es el conflicto que está implícito en el proceso de construcción de su memoria y la constatación, aún más problemática para la institución educativa, de la naturaleza política del conflicto. Presente sin dudas en cada período de la historia, lo cierto es que enseñar el pasado reciente se revela como una tarea más compleja que cualquier otra.

Tal vez sea porque los docentes estamos marcados por la experiencia, como víctimas o familiares de víctimas directas, como testigos, como protagonistas, como pasivos ciudadanos de una “pesadilla”. Más allá de los posibles niveles de afectación, el régimen dictatorial marcó a fuego las percepciones de ese tiempo, y su tratamiento en las aulas reedita esta incomodidad. El dolor, la perplejidad, la vergüenza.

El saber histórico

Pero además de las dificultades asociadas con la experiencia vital, hay otro problema adicional vinculado con la escasez de trabajos académicos basados en investigaciones sistemáticas y rigurosas sobre la dictadura⁹. Entre los extremos que más arriba señalamos, la necesidad de “bajar línea” y la imposibilidad de hablar del tema, hay una extensa gama de matices en torno a la que muchos docentes hacen esfuerzos de creatividad para generar proyectos pedagógicos innovadores. Este compromiso crece. Pero se encuentran con el obstáculo de que en su formación de grado no han estudiado el período y que la bibliografía que circula no es abundante¹⁰.

Lo notable del esfuerzo por incorporar el tema en la escuela es que a pesar de esta carencia muchos manuales incluyen la temática, aunque su tratamiento sea desparejo e insuficiente¹¹. Dato interesante que da cuenta de este mandato del deber de memoria cada vez más presente en la escuela y también de la carencia de una producción académica acorde con los imperativos vigentes en la sociedad¹².

En la encuesta que realizamos a los docentes que cursan los seminarios que ofrece la Comisión por la Memoria¹³ surge que los tipos de materiales más usados para trabajar la temática son films

documentales y de ficción, testimonios de época, el *Nunca Más*, manuales y que la bibliografía que manejan y citan es muy reducida y a veces inexistente.

Efemérides de la memoria

La segunda dimensión que es importante analizar refiere a la institución escolar. En este punto, complejo y vasto, nos remitiremos sólo a las políticas institucionales que han surgido desde el Estado y que regulan y prescriben algunas prácticas de gestión de este pasado dentro de la escuela. No incluiré aquí el análisis de las distintas “culturas escolares”, es decir, el “intercambio de significados particular que estructura la institución escolar”¹⁴ y que sin dudas es fundamental para comprender lo que estamos tratando. No obstante, algo se ha dicho.

Si bien las dificultades y silencios presentes no se resuelven exclusivamente en este nivel, lo cierto es que las directivas de la autoridad educativa máxima brindan matrices que modelan la acción pedagógica o por lo menos permiten leer algunas “tradiciones” de la cultura escolar de producir “memoria escolar”. Como veremos, a pesar de las transformaciones curriculares que sucedieron a mediados de los noventa, perviven aún modalidades, ritos, ceremonias que tienden a gestionar la memoria histórica como hace un siglo. Parece ser, como afirma Saab, que “las nuevas propuestas no lograron –al menos hasta ahora– generar una memoria escolar de nuevo tipo. Las viejas narrativas cayeron pero los intentos de reemplazarlas por otras más creíbles y más actualizadas, de acuerdo al desarrollo de la ciencia histórica, no parecen haber sido más eficaces que aquéllas”¹⁵.

A pesar de todo, la memoria de la dictadura tiene presencia en las escuelas y en las aulas. Además de la iniciativa de los docentes, hay una serie de normativas que prescriben su tratamiento. Tanto en el calendario escolar como en los documentos curriculares, el pasado reciente tiene un espacio ganado. Me limitaré al análisis de las efemérides, ya que permite ver estas continuidades en la forma de gestionar la memoria que tiene la escuela.

En los establecimientos educativos del nivel medio de la provincia de Buenos Aires la entrada de un pasado traumático y devastador se dio a partir del recuerdo de la Noche de los Lápices, suceso que remite en forma directa al terrorismo de Estado operando en el seno del sistema educativo, pues sus víctimas fueron, como es sabido, estudiantes secundarios. 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. En agosto de 1988 se sancionó la ley provincial 10.671 que instituyó al 16 de septiembre como “Día de la Reafirmación de los Derechos del Estudiante Secundario”, en este día las instituciones educativas del nivel medio a través de un acto deben, cito textual: “Recordar la Noche de los Lápices promoviendo la reflexión y las actitudes favorables en torno del respeto absoluto a los estudiantes secundarios y a su defensa”.

Por otra ley provincial, la N° 11.782, sancionada el 7 de marzo de 1996, se prescribe que todos los años “se realicen actividades que contribuyan a la información y a la profundización del conocimiento por parte de los educandos del golpe de Estado perpetrado el 24 de marzo de 1976 y las características del régimen que el mismo impuso”. La ley en su articulado define que deberán realizarse en la semana de cada aniversario y tendrán una hora cátedra de duración. Además,

enuncia seis objetivos muy concretos que enmarcan para qué recordar y qué enseñanzas nos deja este pasado para el futuro. Entre ellos, además de la reivindicación de la cultura democrática, son destacables el valor dado a la sentencia del Juicio a las Juntas Militares, la denuncia del terrorismo de Estado y el respeto a la labor de los organismos de derechos humanos. Sin embargo, cuando la Dirección General de Cultura y Educación incorporó el día al calendario escolar, no respetó la redacción original de la ley ni la pauta de la hora cátedra ni la enumeración de todos los objetivos fijados en ella. Para las autoridades educativas el objetivo de esta conmemoración era: “Condenar toda usurpación de los poderes surgidos legítimamente por imperio de la Constitución de la Provincia de Buenos Aires (reformada en 1994). Impulsar a la comunidad educativa actitudes de convivencia caracterizadas por el respeto, la libertad y la tolerancia, pilares fundamentales de una sociedad plural, de clara raigambre popular y de fuerte contenido democrático. Las distintas ramas de la Educación adaptarán las mismas a las características de sus alumnos”. A diferencia del recuerdo de la Noche de los Lápices, no se prescribe un acto, ni siquiera clases alusivas. El día está clasificado como ítem 4.1, que es el de menor jerarquía, donde se convoca a las escuelas a realizar muy genéricas “actividades complementarias”.

Otros días de la misma jerarquía son el día del animal, de la tierra, del árbol, de la minería, día mundial de la poesía, de la Armada, del Ejército, del Bombero Argentino, de la Escarapela, del Escudo Nacional... Los ejemplos son múltiples, y variados son los comentarios que surgirían de cada comparación¹⁶.

Pero la efemérides vinculadas a la dictadura no son sólo dos. En el mismo rango jerárquico que el 24 de marzo, el 30 de octubre es reconocido como Día de la Recuperación de la Democracia y aconseja “destacar la significación de este hecho, su preservación y consolidación”.

La guerra de Malvinas sin dudas es el acontecimiento del período más destacado:

1º de abril: Día del Veterano y de los caídos en la Guerra de Malvinas decreto N° 2.777/91 (feriado nacional).

2 de abril: Día del Veterano y de los caídos en la Guerra de Malvinas decreto N° 2.777/91. Objetivo: Resaltar el valor de los jóvenes que acudieron a la defensa de nuestra Patria. Se indican actos evocativos, en una hora de clase con la presencia del personal y alumnos de cada turno. Se aconseja apertura comunitaria.

2 de abril: Día de la Hermandad Latinoamericana con motivo de la Recuperación de las Islas Malvinas y de los caídos en la Guerra en Malvinas. También se indica acto evocativo.

2 de mayo: “Crucero General Belgrano» (Res. 1.949/96). Objetivo: Recordar los hechos que provocaron el hundimiento del Crucero Gral. Belgrano, destacando el valor de quienes dieron su vida por la Patria. Ítem 4.1 (ídem 24 de marzo).

10 de junio: Día de la Afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Islas Malvinas, Islas del Atlántico Sur y Sector Antártico (Ley 20.561) Objetivo: Resaltar nuestros derechos sobre esta parte del suelo patrio. También se indica acto evocativo.

Sin menospreciar la importancia que esta guerra tiene en nuestra historia y sin entrar en el debate acerca de su memoria, lo cierto es que la forma en que está prescripto recordarla en comparación con las otras fechas asociadas al período de la dictadura militar, esta preeminencia del

acontecimiento “Guerra de Malvinas”, hablaría de una cierta tendencia del sistema educativo a gestionar institucionalmente el pasado mediante la construcción de mitos, edificación de héroes y batallas más que de una apropiación crítica de un pasado dictatorial que nada tiene de gesta heroica y que revela zonas de la conducta social donde muy pocos quieren reconocerse y asumirse como parte.

Las presunciones que podemos leer en las prescripciones se afirman en la práctica. El acto del 16 de septiembre aún hoy no se realiza en todas las escuelas –provisoriamente podemos afirmar que esto es más acentuado en los distritos del interior de la provincia– mientras que el 2 de abril sí. Otro dato interesante es que a pesar de que la Dirección General de Cultura y Educación modificó el calendario y el 24 de marzo “subió” al ítem 3, no todos los establecimientos cumplieron con la resolución.

Habría que preguntarse entonces qué dificultades y temores esconde el sistema educativo, qué límites reconoce frente a este pasado y, en esta política particular de la memoria, de qué quiere olvidarse.

La memoria es el presente del pasado, y no puede constituirse en forma independiente de los dilemas del tiempo desde el cual es elaborada. Apropiarse significativamente del pasado marcado por la experiencia del terrorismo de Estado y del autoritarismo implica asumir el desafío del conflicto por el que hoy está atravesada su memoria. E implica el esfuerzo de apertura para que sean las nuevas generaciones que estamos formando en las escuelas las que se sumen a este proceso con sus propias preguntas y percepciones. El pluralismo y la diversidad deben desplazarse como problemas y obstáculos para ser reconocidos como recursos invaluable para activar un proceso de conocimiento y apropiación crítica del pasado.

Los ejes de intervención para avanzar en el mejoramiento de la enseñanza del pasado reciente en el escuela son entonces múltiples. Por un lado se trata de fortalecer las capacidades de los docentes tanto en lo referente a su formación académica como a la percepción y evaluación crítica de su práctica en cuanto aprehensión de su subjetividad y la de los alumnos. Por otro lado, generar espacios institucionales dentro de la escuela donde el encuentro intergeneracional sea el punto de partida clave para generar nuevas experiencias pedagógicas. Dar la palabra.

II. Pensar, sentir, actuar

La experiencia del Programa “Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro”

Las nuevas generaciones se introducen en el curso temporal y de sentidos de una sociedad a través de la memoria colectiva, sea familiar, local, escolar.

Los abuelos relatan cuentos del pasado, los padres cuentan de aquellos niños que fueron cuando sus padres eran padres y no abuelos, anticipando la pequeña propia historia de esos niños que escuchan y preguntan.

La escuela, por fin, les enseña la historia del pueblo o Nación a la que pertenecen, o deben pertenecer. Más o menos inventada, más o menos científica u objetiva, la Historia no puede deshacerse de esa función política y cívica esencial. Su uso público atraviesa en pleno a la escuela¹⁷.

¿Qué pasa cuando lo que hay que contar resulta oprobioso para la propia Nación, para esa sociedad, para ese padre, para ese abuelo, para aquel maestro? Aparece el hiato, el silencio. Maniatado a la vergüenza o al dolor, adherido al conflicto en el que pugnan las fuerzas aún presentes del proyecto perpetrador de la masacre, las de los que siguen desesperadamente la justicia y las de aquellos que sostienen olvidar, con el acto “superador” de la “reconciliación”. Cuando nos planteamos la enseñanza del pasado reciente de nuestro país estamos de cara a este asunto.

¿Cómo enseñar la historia que aún no fue escrita, investigada a fondo, indagada hasta sus rincones ocultos? ¿Cómo arrancar legados de una tragedia? ¿Para qué recordar? Tenemos claro el mandato, no sabemos muy bien para qué y cómo cumplirlo. “*Papá, ¿para qué sirve la historia?*”.

No se trata sólo de contar, se trata de impactar en la subjetividad, en las formas de pensar y de actuar de las nuevas generaciones que son los receptáculos de esa experiencia, que no tuvieron pero que les pertenece.

Aunque uno no vivió ese tiempo—dice un adolescente de Tortuguitas— *puede reinterpretarlo*¹⁸.

Lo cierto es que la memoria es una intervención sobre el presente y pone en tensión el debate sobre el futuro que en él se construye interpelado por ese pasado que se rememora, se conoce, se estudia, se aprende, se enseña.

El trabajo de la memoria—expresa otra adolescente— *no es solamente pasado, recordar lo que pasó. Es como revivirlo y tomarlo para el presente. Lo que investigamos nos sirve para saber cómo comportarnos nosotros hoy y para que en las generaciones futuras no pase lo mismo.*

Pasado—presente—futuro. Incorporar a los alumnos en este proceso implica dar cuenta del mandato de la memoria y también de los sentidos que están apresados por los dilemas de una actualidad compleja y conflictiva.

La escuela no es ajena a esto, claro está. La currícula escolar y sus sucesivas transformaciones son indisolubles de las distintas políticas que los diferentes gobiernos desarrollan de acuerdo al proyecto que pretenden para el país. Qué es lo que debe aprender un niño o un joven está ligado con las agendas del presente, con lo que se pretende como sociedad, con esos futuros posibles. En el caso específico de la enseñanza de las Ciencias Sociales y especialmente de la Historia, esta relación es aún más patente¹⁹.

En la Argentina, trabajar en la escuela sobre el terrorismo de Estado está indefectiblemente unido al proceso de construcción y consolidación de la democracia, que ha encontrado su “tradicción”, su antecedente en su negación más rotunda: la dictadura militar²⁰. A la educación se le adjudica un lugar central en el proceso democratizador, formando ciudadanos, promoviendo valores.

Cuando desde la Comisión Provincial por la Memoria se lanzó el Programa “Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro” se pretendió dar cuenta de estas cuestiones, buscando penetrar en la escuela con una iniciativa innovadora no sólo en la temática sino en las formas de abordarla.

Este programa se propone, por un lado, renovar la forma de enseñar y aprender Ciencias Sociales, fortaleciendo los espacios curriculares ya existentes en la educación formal. Por otro, activar el proceso de construcción y transmisión de la memoria colectiva como forma de afianzar los valores y prácticas democráticas de las nuevas generaciones²¹.

Sobre el eje “autoritarismo y democracia”, equipos compuestos por alumnos y docentes de las escuelas polimodales de la provincia de Buenos Aires presentan proyectos de trabajo que deben contemplar tres puntos: investigación, trabajo de archivo y realización de un producto final donde se expongan los resultados; el formato del vehículo de transmisión es libre: un libro, un video, un mural, una obra de teatro, una muestra. Se promueve que el tema de investigación esté vinculado con la comunidad donde está inserta la escuela. En el lanzamiento 2002 participaron 24 escuelas polimodales de la provincia de Buenos Aires. En el del año 2003 se seleccionaron 36 de los 55 proyectos presentados.

Historias locales que enseñan Historia

En la convocatoria 2002 los temas fueron variados, básicamente pueden identificarse tres ejes:

- La reconstrucción de episodios y procesos locales: como la “masacre de Budge”, el “lanuzaso”, la construcción del Barrio Luján como consecuencia del plan de erradicación de villas de Capital Federal durante la dictadura, la escuela durante la dictadura.

- La biografía de desaparecidos de la comunidad, como Azucena Villafior, en Avellaneda, el caso Santillán en Pergamino, la maestra Susana Pertierra en Tortuguitas.

- La exploración sobre las percepciones que desde el presente se tiene de la dictadura; básicamente trabajan la cuestión del silencio y el “acá no pasó nada”. En este eje se inscribe buena parte de los proyectos que presentaron las escuelas del interior de la provincia de Buenos Aires. Algunos de los títulos son elocuentes: “La isla” (de Vedia y Alem), “Abriendo palabras” (de San Cayetano), “Recordar sin temor” (de Coronel Pringles), “Algo habrán hecho y algo estamos haciendo” (de Colón).

Más allá de la variedad temática, lo común es que se focaliza en las historias “locales”, dando paso a la reconstrucción de microhistorias que revelan dimensiones del pasado muy poco visibles en la escala macro, es decir que las tramas que hicieron posible que aquello sucediera toman una visibilidad inusitada. El protagonista, el testigo, la víctima, el victimario, el cómplice están al alcance de la mano, pueden ser reconocidos como vecinos, maestros, padres. El ejercicio de distanciamiento para poder “comprender” adquiere sentido, los nombres propios deben ser transformados en actores sociales protagonizando una escena que por particular no pierde su lugar en la historia.

La distancia entre la “gran” historia y las historias menudas se acortan. Y así como pueden reconocer cercanos a sus protagonistas pueden darse cuenta de cuán protagonistas pueden ser ellos mismos de la historia, que se puebla de gente corriente mientras los héroes desertan.

La proximidad del hecho permite que se rompan mitos y estereotipos. En el caso de la reconstrucción de las biografías de los desaparecidos emerge el problema de la idealización de las víctimas: “Muchas veces se idealiza a las víctimas. El que desapareció era porque era el más inteligente de

todos, el más solidario, el más bueno de todos. Y eso no es así siempre... De Susana algunos cuentan que era autoritaria...”²². En el caso de Azucena Villaflor la cuestión surgió en torno a lo que se dice sobre la supuesta militancia anterior de la fundadora de Madres de Plaza de Mayo.

La historia pierde posibilidades de ser simplificada, la investigación de la escuela de Pringles muestra esto con claridad. Un ex comisario de la dictadura confirma lo que todos niegan: que en la ciudad hubo un operativo donde secuestraron a un habitante del lugar y que era común que llegaran a la comisaría del pueblo denuncias anónimas de civiles contra otros civiles, acusándolos de actividades subversivas. El ex secretario de Gobierno afirma que fue el intendente de la dictadura el que intercedió ante el V Cuerpo del Ejército para que no detuvieran a las dos monjas del Colegio Sagrado Corazón, mientras dos docentes relatan aun con orgullo la decisión de confeccionar la lista de docentes que estaban a favor y en contra de las dos hermanas inculpas como “zurdas”: “Nosotras éramos seis, las denunciadas del sistema educativo que en ese entonces se estaba aplicando y de las técnicas grupales que se estaban introduciendo, muy susceptiblemente, muy imperceptiblemente en un camino de ideología que después sería aplicado a los chicos”²³.

El sentido común generalmente establece clasificaciones simples y fáciles de reconocer: buenos y malos, ángeles y demonios. En el proceso de investigación, con cada nuevo testimonio, con cada nuevo documento encontrado, las categorías binarias tambalean y los alumnos deben incorporar nuevas categorías de análisis que les permitan “leer” las complejas dimensiones que se revelan.

Frente a un mismo hecho son varias las versiones, en ocasiones complementarias, otras abiertamente contradictorias. ¿Cómo contrastarlas, cómo verificarlas? A veces se encuentran pruebas que permiten dilucidar quién miente, otras el trabajo de interpretación final recae en el grupo de investigación. El grupo de la escuela de Lanús que investigaba el “lanuzaso” –una movilización de vecinos contra el aumento de impuestos sucedida en el año 1982– logró entrevistar al intendente de aquel momento. Durante la entrevista él negó rotundamente la suba de los impuestos afirmando que el motivo “real” de la movilización era “político”. Los entrevistadores sin dudar desplegaron ante sus ojos la ordenanza N° 754, firmada por él, donde establecía el incremento de las tasas. La versión se contrasta con la prueba.

En otros casos, el ejercicio pasó por entender las razones sobre las que se fundan las versiones o los silencios y también por comprender que el proceso de conocimiento es un poliedro que se construye desde múltiples perspectivas y que nunca se alcanza una reconstrucción de los hechos definitiva.

Era difícil analizar las entrevistas porque la memoria va cambiando con el tiempo (frente a los testimonios contradictorios), desde el punto de vista objetivo, al principio daba bronca. Después no, porque lo interesante es que eso es la memoria.

Agrega un compañero:

No pretendimos ocultar este choque de testimonios, es más, lo mostramos. Cada entrevistado pone un poco de su vida en lo que cuenta. Cuenta la vida de los demás en base a su propia vida. (...) En el fondo uno lo que hace es una especie de síntesis o algo por el estilo.

Dicho de otra forma: *Con la opinión de todos te vas formando de distintas maneras.*

Esta dimensión epistemológica sólo aparece cuando los alumnos se desplazan del lugar de receptores de relatos y conceptos sobre el pasado hacia el de los constructores de conocimiento. Si bien existe un nexo entre la creación de conocimiento académico y los procesos de transmisión del mismo, para la escuela se ha reservado este último mandato. Poco se ha explorado y valorado, más allá de la retórica, a la escuela como un espacio de producción de conocimiento y de innovación pedagógica. Esta experiencia ha pretendido provocarlo más allá de las limitaciones que se presentan en un sistema educativo inscripto en la permanente crisis y limitación de recursos. Una de las fortalezas del Programa es que dispara un proceso pedagógico basado en proyectos grupales, cooperativos e interdisciplinarios, donde se busca la elaboración de un producto para hacerlo público: “Un trabajo en común –afirman los alumnos– nos unió más, fue algo hecho por nosotros y para nosotros”. La centralidad en la conducción del proceso la tiene el alumno, el docente se repliega como guía, orienta, problematiza, cuestiona, enseña²⁴.

Los alumnos a la vez que adquieren las herramientas de la investigación histórico-social, pensándose a sí mismos como creadores de conocimiento, ven conmovidos los cimientos de su propia subjetividad.

Era más fuerte para nosotros –reflexionan– investigar la desaparición de una directora de la escuela que cuántos fueron los rusos que murieron durante la guerra. (...) En el libro no está la voz quebrada por el dolor, o las lágrimas, o la risa.

El ámbito escolar se resignifica, estudiar para promover, estudiar para sacar la nota, hacer lo mínimo, el “zafar”, dejan de tener sentido. Lo hacen para conocer, para aprender, para descubrir, pero sobre todo lo hacen para “enseñarles” a los demás. Trabajan horas extra, en sus casas, en las casas de los docentes, en las casas de los vecinos. El espacio educativo se expande, los portadores del conocimiento y de la información se multiplican.

Esta forma de conocer el pasado les resulta “*mucho más interesante, mucho más atractiva. Me puso más pilas para seguir investigando*”.

Para contar la historia sobre la que han elegido investigar deben formularse preguntas, buscar información, entrevistar a personas, interpretar, comparar versiones, y finalmente producir un relato, es decir, decidir y explicitar el lugar desde el cual están contando. ¿Cómo contar una historia desde múltiples historias? ¿Cómo distinguir realidad y representación? ¿Cómo construir un relato basado en argumentaciones fundadas y en pruebas?²⁵. El conocimiento histórico se resiste a la facilidad. No hay otro camino que desarrollar el pensamiento crítico a través de la incorporación de herramientas analíticas complejas.

Cuestión de resultados

La premisa es que el pasado no pasa en la medida que las condiciones que lo hicieron posible no desaparezcan. Insistimos en la pregunta: “¿Para qué sirve la historia?”. La historia se justifica en la

certeza de que en el pasado se esconden las claves que nos permiten entender nuestro presente. Cabe reiterar la interrogación acerca de si este proceso se dispara automáticamente. ¿Alguien que lee un libro de Historia lee “mejor” el diario de los domingos? ¿El conocimiento del pasado produce en forma directa un cambio en la percepción del presente? ¿O se trata del fenómeno inverso? El presente descubre el pasado, ¿de forma caprichosa, arbitraria? ¿Sirve la historia? Decíamos que se trataba de impactar sobre la subjetividad de los jóvenes, en sus formas de percibir el presente y en la capacidad para pensarse como sujetos autónomos, conscientes y responsables de sus opciones. En definitiva, formar buenos ciudadanos.

¿Cuáles fueron los resultados? Los alumnos que han participado del Programa Jóvenes y Memoria saben más de la historia argentina reciente que los otros. Han conseguido resolver problemas interpretativos complejos, han incorporado nuevas categorías de análisis, han logrado producir relatos coherentes sobre el pasado, han desarrollado capacidad crítica y heurística. ¿Se han convertido en mejores ciudadanos?

Pese a la enorme gravitación que tienen las cuestiones cívicas y políticas para la enseñanza de la Historia contemporánea, y sobre todo de aquellos períodos en que se pusieron en cuestión los valores democráticos y de la ciudadanía, es muy difícil evaluar el impacto que su tratamiento en las aulas tiene en los valores y acciones de los jóvenes. No obstante podemos suponer que éste será mayor en la medida en que se vean interpelados como sujetos, participando activamente del proceso de indagación y significación del pasado.

La dificultad de evaluar este impacto no radica sólo en las cuestiones metodológicas para recolectar los datos, sino también en que la crisis de la actualidad puebla la paleta de varios matices al poner en tensión esa utopía que nació con el proclamado fin del autoritarismo. Sintetizando: las turbias aguas de nuestra democracia no indican claramente cuáles son esos valores donde descansa el bien común. En los talleres realizados en el encuentro final de las 24 escuelas que participaron del Programa surgió un dilema asociado con esto: frente a los “piquetes” que cierran calles y rutas reclamando por trabajo y planes sociales, ¿cuál es el derecho que debe primar?, ¿el derecho a circular libremente por las calles o las justas reivindicaciones sociales? Pese a la amplia brecha que separa ambos derechos, entre los jóvenes no hubo acuerdo. Tal vez la base de la discordia está en la definición sobre qué cuestiones están implicadas en la idea de “democracia”. Es decir, son abiertas y múltiples las intenciones de intervención que desde la memoria podemos hacer sobre el presente. En una sociedad profundamente fragmentada y diferenciada, los sentidos y los valores aparecen también profundamente fragmentados y diferenciados. Es necesario, entonces, trabajar en esta doble dimensión temporal explícitamente, provocando que durante el proceso de elaboración de ese pasado se trabaje sobre sus vínculos estrechos con el presente.

Reflexiones finales

Pestalozzi aspiraba a una pedagogía que combinara la razón, el corazón y la acción. Tal vez lograr esta intersección sea el objetivo cuando nos proponemos desarrollar políticas para promover la enseñanza de nuestro pasado reciente en la escuela. Los resultados no pueden evaluarse en el corto

plazo, no podemos asegurar que luego de este proceso los jóvenes cambien sus convicciones políticas y sus valores cívicos, que superen el miedo de sus padres, que sean más solidarios, que logren reconocerse más fácilmente en el “otro”.

Sí podemos afirmar que se instalaron en ellos preguntas, inquietantes difíciles de disipar y que los involucran activamente. “Tenés que vivirlo vos, no se puede transmitir lo que te pasa”, decían unos. “Me sirvió para crecer como persona. A sentir de otra manera. A pensar de otra manera”, contaban otros. Las posibilidades de que este proceso siga dependen precisamente de la existencia de espacios sociales donde los jóvenes tengan verdaderos momentos de encuentro entre el pensar, el sentir y el actuar. En principio, una educación comprometida, que los comprometa. Como espera Cullen²⁶: una escuela como tiempo de esperanza en la crisis de las utopías; una escuela como vigencia de lo público en la crisis del pensamiento; una escuela como espacio común de lo diferente frente a la crisis del deseo.

Recordar no garantiza no repetir, aunque constituya su utopía. Recordar implica develar y asumir las condiciones que hicieron posible el pasado para reconocerlas en el presente. “El pasado sólo habrá sido superado el día en que las causas de lo ocurrido hayan sido eliminadas. Y si su hechizo todavía no se ha roto hasta hoy, es porque las causas siguen vivas”²⁷.

No lo lograremos haciendo de la historia un monumento sino formando nuevos ciudadanos que sean capaces de reflexionar sobre sí mismos y sobre las implicancias de sus conductas y sus opciones. Ése debería ser el mandato de una necesaria y renovada memoria escolar.

Notas

¹ Adorno, T. (1998). “Educación después de Auschwitz”. *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, Madrid, p. 79.

² Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*, Paidós, Buenos Aires, p. 14.

³ “Mediante esa negación, por lo tanto, los responsables de un genocidio intentan cometer, más allá del asesinato de los sujetos particulares, el asesinato del orden simbólico mismo, para que también sean destruidos los sobrevivientes, y para que con ello queden expulsados del orden humano. Así, pues, para los genocidas se trata de efectivamente llevar adelante una destrucción total. Lo cual significa que más allá de la vida, lo que intentan destruir es la Muerte misma, como estructura simbólica que permite transmisión. De modo que el horror, más allá de la vida, de las vidas arrebatadas, es la pérdida de la Muerte como estructura de futuro”. Piralian, H. (2000). *Genocidio y transmisión*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. p. 29.

⁴ Historizar el uso de la historia en la escuela sería muy interesante, ya que como afirma Marc Ferro: “...la historia que se cuenta a los niños, o a los adultos, permite a la vez conocer la identidad de una sociedad y el status de ésta a través del tiempo”, en *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Fondo de Cultura Económica. México, 1995. En la ponencia de Saab, J. presentada en el

Coloquio “Historia y Memoria: perspectivas de abordaje del pasado reciente” realizado en abril de 2002, “Apogeo y crisis de las historias escolares” (mimeo) se esbozan algunas líneas en este sentido, muy sugerentes.

⁵ Saab, J. *Op. cit.*, p. 1.

⁶ “La frontera entre lo decible y lo indecible, lo confesable y lo inconfesable, separa (...) una memoria colectiva subterránea de la sociedad civil dominada o de grupos específicos, de una memoria colectiva organizada que resume la imagen que una sociedad mayoritaria o el Estado desean transmitir e imponer.” Esta mirada de Pollak sobre el silencio nos brinda algunas pistas para pensar las reticencias para tratar el tema en la escuela, aunque cueste pensarlo de esta manera, las memorias que hoy resisten a través de lo no-dicho son aquellas que le otorgan un sentido a la dictadura no condenatorio, sino todo lo contrario. Pollak, S. (1989). “Memoria, olvido y silencio”. *Revista Estudios Históricos*. Río de Janeiro, Vol. 2, Nº 3, pp. 3-5. Traducción de Renata Oliveira (mimeo).

⁷ Vezzetti, H. (1999). “Memorias del ‘Nunca Más’”: *Revista Punto de Vista* Nº 64. Buenos Aires, p. 40.

⁸ Cullen, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, Novedades Educativas. Buenos Aires.

⁹ De Amézola, G. (1999). “Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente”, *Revista Entrepasados* Nº 17, Buenos Aires.

¹⁰ Esto se vincula a una problemática más amplia asociada con la circulación y apropiación del conocimiento académico por parte de la escuela. Lo interesante es que mientras las innovaciones académicas penetran en los rediseños curriculares, esto no se traduce en una política de formación de los docentes y aún menos en la transformación de las acciones áulicas. Además, el pasado reciente argentino no sólo tiene problemas para penetrar en la escuela, sino también en los niveles de formación superior y universitario.

¹¹ Pueden citarse a mi criterio los más interesantes e innovadores: Finocchio, S., Dussel, I. y Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*, Eudeba. Buenos Aires. Vázquez, R. y Alonso, E. *Historia Argentina del Siglo XX*. Aique, Buenos Aires.

¹² No se afirma que no existan investigaciones y trabajos sistemáticos, pero aún no se ha llegado a un nivel de producción que tenga una circulación y consumo más amplio que los medios académicos interesados. Los docentes, sabido es, no asisten a los congresos de investigadores ni compran revistas académicas. En contraposición, lo que sí tiene mayor grado de penetración y consumo son trabajos de reconstrucción del pasado testimoniales o documentales. Cristina Godoy tiene una percepción similar: “...aunque en los círculos académicos argentinos se produce muy buena Historia política, y también social, los historiadores no hemos sistematizado el estudio de la dictadura y sus secuelas. Politólogos, soció-

logos, el periodismo de investigación, la literatura y también el cine han mantenido un compromiso mayor con el tratamiento del dolor colectivo”, en *Historia ¿aprendizaje plural o gritos de silencio?* (1999). Laborde Editor, Rosario, p. 60. Un dato curioso: recién en las Jornadas Interdepartamentales/Interescuelas de Historia 2001 hubo una mesa que trató el tema específico de la dictadura militar.

¹³ La Comisión Provincial por la Memoria es un organismo público del Estado provincial que desarrolla políticas de memoria sobre el pasado autoritario argentino. Fue creada en 1999 y sus presidentes son Adolfo Pérez Esquivel y Estela Barnes de Carlotto.

¹⁴ Caruso, M. y Dussel, I. (1999). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Kapeluz, Buenos Aires, p. 24.

¹⁵ Saab, J. *Op. cit.*

¹⁶ Por una iniciativa de la Comisión Provincial por la Memoria y la Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires, presentada ante la Dirección General de Cultura y Educación, se modificó el calendario y el 24 de marzo “subió” al ítem 3.

¹⁷ Vale aclarar: “La enseñanza de la historia no es el único cauce para la formación de una conciencia ciudadana, porque la memoria colectiva actualmente se forja sobre todo por los estereotipos al margen del sistema educativo, transmitidos por los medios de comunicación audiovisual”, en Pérez Garzón, J. y otros. (2000). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Editorial Crítica, Barcelona, p. 19.

¹⁸ Todas las citas pertenecen a dichos de diferentes alumnos de Polimodal de la provincia de Buenos Aires que participaron del Programa Jóvenes y Memoria. Fueron entrevistados en el encuentro que se realizó en Chapadmalal a mediados de diciembre de 2002.

¹⁹ No me refiero sólo a Argentina. En Alemania, por ejemplo, una serie de incidentes antisemitas ocurridos entre 1959 y 1960 motivó la sanción de la primer resolución que volvía prescriptivo el tratamiento del pasado reciente en el aula. En este país, los resurgimientos de los grupos juveniles neonazis ponen constantemente en tensión la labor educativa y generan replanteos y reformas. Ehmman, A. y Rathenow, H. “Nacionalsocialismo y Holocausto en la formación histórico-cívica en Alemania”, en www.aprender-de-la-historia.de Para el caso de España ver Pérez Garzón J. y otros. *Op. cit.*

²⁰ “En 1983, para sostener la nueva democracia y darle el tiempo necesario para afirmarse, se apeló al aborrecimiento del Proceso. Frente a un régimen militar que sintetizaba las fuerzas todopoderosas del mal, la democracia, igualmente potente, se identificaba con el bien”. Romero, Luis Alberto, “Recuerdos del Proceso, imágenes de la Democracia: luces y sombras en las políticas de la memoria” ponencia presentada en el *Coloquio Historia y Memoria: perspectivas de*

abordaje del pasado reciente (2002) (mimeo).

²¹ “Objetivo General: Promover en los jóvenes el sentido y la valoración crítica del pasado y del presente como parte del proceso de construcción de su identidad y de su afiliación a la sociedad a la que pertenecen, en el marco del proceso de profundización de la democracia.

Objetivos específicos:

- Fortalecer a la escuela como la institución donde pueden encontrarse las distintas generaciones para construir la memoria colectiva y garantizar su transmisión a las generaciones futuras.

- Investigar y conocer el pasado reciente.

- Construir y transmitir la memoria colectiva de los pueblos de la provincia de Buenos Aires.

- Generar espacios de libre expresión, de apropiación y resignificación del pasado.

- *Fomentar los valores de la democracia y los derechos humanos*”, en Bases del Programa Jóvenes y Memoria (mimeo).

²² Entrevista a un alumno que participó del proyecto de Tortuguitas donde investigaron sobre la vida de Susana Pertierra, una maestra desaparecida.

²³ Textuales tomadas del video que realizó el grupo de la escuela de Pringles y que presentaron en el encuentro final de Chapadmalal. Los testimonios que lograron difícilmente los habría obtenido un investigador de oficio; el pacto establecido entre los jóvenes “investigadores” y los “protagonistas” que da lugar al testimonio seguramente se construye a partir de la necesidad de transmisión de la experiencia a las nuevas generaciones, para que sepan “la verdad” que tanto tiempo han reservado.

²⁴ Paradójicamente, esta misma fortaleza constituye su mayor debilidad, desarrollar los proyectos demanda un tiempo y esfuerzo con los que no se cuenta en la escuela. De aquí que no sea una experiencia replicable masivamente. No obstante, y éste es en definitiva el sentido de este artículo, pueden ser replicables algunas ideas de cómo encarar la enseñanza del pasado reciente en la escuela.

²⁵ Si bien la noción de prueba está un poco pasada de moda, como anuncia Carlo Guizburg, no es menos cierto lo que él afirma: “Sabemos perfectamente que todo testimonio está construido según algún código determinado: alcanzar la realidad histórica (o la realidad) directamente es por definición imposible. Pero inferir de ello la incognoscibilidad de la realidad significa caer en una forma de escepticismo perezosamente radical, que es al mismo tiempo insostenible desde el punto de vista lógico: como es bien sabido, la elección fundamental del escéptico no es sometida a la duda metódica que declara profesar.

”Con todo, para mí, como para muchos, la noción de “prueba” y de “verdad” son parte constitutiva del oficio del historiador”. Guizburg, C. (1993). El juez y el historiador. Acotaciones al margen del caso Sofr.. Ed. Anaya y Mario Muchnik, Madrid.

²⁶ Cullen, C. *Op. cit.*

²⁷ Adorno, T. (1998). “¿Qué significa superar el pasado?”, en *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, Madrid, p. 29.