

CURRÍCULO OFICIAL Y MEMORIA. EL PASADO RECIENTE EN LA ESCUELA ARGENTINA

DE AMÉZOLA, GONZALO

Universidad Nacional de La Plata. Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina

Resumen. Este trabajo presenta conclusiones provisorias de dos investigaciones en curso sobre la presencia de la historia reciente en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires. En esta materia, el centro del currículo es la última dictadura militar instalada en ese país entre 1976 y 1983. Se analizan en el artículo problemas didácticos, historiográficos y políticos que interfieren la presentación de estos temas en los manuales escolares y las prácticas docentes.

Palabras clave. Dictadura militar, historia reciente, currículo, manuales, prácticas docentes.

Summary. This work shows provisory conclusions from two researches in progress on the teaching of recent History in schools within the Province of Buenos Aires. On this matter, the central theme of curriculum is the latest military dictatorship which ruled that country between 1976 and 1983. Didactic, historiographical and political problems which interfere with the exposition of this subject in coursebooks and teaching practices are all analysed in this article.

Keywords. Military dictatorship, recent History, curriculum, coursebooks, teaching practices.

«El horror de ese momento –continuó el Rey–, *nunca, nunca* lo olvidaré.»
«Lo harás, sin embargo –dijo la Reina–, si no redactas un memorando.»
Lewis Carroll. *A través del espejo*

EL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN

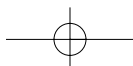
Este trabajo presenta resultados de dos investigaciones convergentes, una radicada en la Universidad Nacional de General Sarmiento, que comenzó en 2004, y la otra en la Universidad Nacional de La Plata, iniciada en 2006. Las dos casas de estudios están situadas en el conurbano bonaerense¹ y en ambos proyectos estamos estudiando la enseñanza escolar de la historia reciente en la Provincia de Buenos Aires. Para ello analizamos los documentos oficiales que prepararon la reforma de la educación en 1993, los contenidos mínimos aprobados luego para la escuela primaria y media, los diseños curriculares de la Provincia y los manuales escolares que atienden a esos contenidos. En los momentos en que se redacta este artículo nos encontramos en la etapa de realizar entrevistas a profesores. Finalmente, completaremos nuestra indagación examinando cuadernos y registrando observaciones de clases.

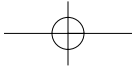
El trabajo que aquí se presenta está restringido a dos

aspectos parciales de la investigación, que arrojan algunos indicios que consideramos de interés para nuestras hipótesis. En las páginas que siguen nos ocuparemos del tratamiento que los manuales escolares de enseñanza media dan al período de 1976 a 1983 en Argentina y a las representaciones que sobre la enseñanza de esa etapa brindaron docentes de ese mismo nivel en las entrevistas iniciales realizadas durante 2006. Las conclusiones provisorias que se arriesgan al final están referidas al grado de acuerdo entre los propósitos oficiales y los aprendizajes efectivos de los alumnos de esta región.

REFORMA EDUCATIVA Y «CONTRARREFORMA» EN LA ARGENTINA

A partir de la aprobación de la Ley Federal de Educación en 1993 se inició una profunda reforma en la educación argentina, cuyas bases se habían estable-





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

cido en la década de 1880 y sólo se habían modificado desde entonces en aspectos superficiales. La nueva ley extendió el trayecto educativo obligatorio de siete a diez años, incluyendo uno de educación inicial y un nuevo ciclo de nueve años que se creaba, la Escuela General Básica, el cual incluía los dos primeros que antes correspondían a la antigua escuela media. A su término, la Educación Polimodal de tres años era optativa. Estas modificaciones suponían también la renovación de los contenidos de todas las asignaturas, cuya desactualización estaba fuera de toda duda.

Entre las novedades que se introdujeron en la Historia escolar estuvo la decisión de que esta disciplina se integrara en la EGB en una polémica área de ciencias sociales y recién recuperara su individualidad en la Polimodal. En los nuevos contenidos se otorgaba gran importancia a lo contemporáneo, contrariamente a lo que ocurría antes de la reforma, cuando el lugar central era ocupado por el pasado nacional de la primera mitad del siglo XIX. En Polimodal se estudiaría con exclusividad la historia de los siglos XIX y XX, y se reservaba un amplio espacio al pasado reciente. El propósito de esta elección era que una mayor dosis de historia cercana permitiera a los alumnos comprender mejor el mundo en el que les había tocado vivir. Lo reciente, por otra parte, sería fundamental para atender a una cuestión considerada clave en los objetivos de la reforma: la formación del ciudadano democrático.

Con el transcurso del tiempo se extendió en la opinión pública la percepción que la educación, en vez de mejorar, se deterioraba y algunos sectores adjudicaron toda la responsabilidad de ese daño a la reforma. Este descrédito facilitó la sanción de una nueva norma para reemplazar a la anterior, la cual se preparó durante 2006 y se aprobó en diciembre de ese año. La nueva Ley de Educación Nacional extendió la obligatoriedad de la enseñanza hasta el fin del ciclo secundario y dirigió el conjunto de sus disposiciones a eliminar las innovaciones de 1993. Sin embargo, algo de la antigua reforma se salvó: la valoración de la enseñanza del pasado reciente.

La nueva ley establece que es tarea de la escuela, en todos sus niveles, «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/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos[...]»².

Aunque esta redacción modifica la del proyecto original, que se refería exclusivamente al golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 ignorando las interrupciones anteriores del orden constitucional³, la dictadura del 76 al 83 continúa ocupando implícitamente el centro de las políticas de la memoria.

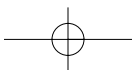
LOS MANUALES ESCOLARES

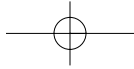
Antes de la reforma de 1993, el «pasado cercano» no estaba totalmente ausente de los planes de estudio pero esos contenidos se restringían a una enumeración de la obra de los últimos presidentes según la visión que promovía –más o menos amablemente– el gobierno de turno y constituía un apéndice tan reducido como poco frecuentado al final de los manuales.

Un texto de la Editorial A-Z, cuya primera edición es de 1983 y fue muy exitoso en la época, presenta un ejemplo de esa perspectiva. A meses de la retirada de los militares, el libro difunde la óptica que sobre los años setenta había instalado la dictadura –a la que denomina con benevolencia «nuevo gobierno militar»–, y para describirla extrae, sin realizar comentario alguno, las afirmaciones que realiza el documento oficial que hacen público los golpistas cuando se apropian del poder. La explicación de cómo fue sofocada la guerrilla es especialmente elusiva: «A partir de 1976, el movimiento guerrillero entró en una rápida declinación; el retroceso del terrorismo hizo que algunos de sus dirigentes huyeran al exterior. Posteriormente la subversión quedó duramente derrotada.»⁴ Con este párrafo se pone punto final al tema y al libro, que se reimprimió sin modificaciones hasta entrada la década de los noventa. Durante esos años nadie expresó ningún reparo sobre el texto, lo que abona la idea de que esos temas no eran relevantes para la escuela.

Este tipo de descripciones se modifica antes de la reforma, pero desaparecen completamente cuando la Ley Federal de Educación otorga centralidad a la temática. A partir de 1993 la industria editorial se preocupó por acompañar los cambios en los contenidos y la aprobación de nuevos diseños curriculares en varias provincias aceleró la producción de textos acordes a las nuevas exigencias y en los cuales los docentes encontrarán respuesta a esas novedades.

Para su redacción se incorporaron autores que provenían del campo universitario e integraban equipos de redactores bajo la supervisión de un editor, quien transmitía las exigencias de la editorial. Los nuevos textos se caracterizaron por acompañar la síntesis de conocimientos con una proporción creciente de imágenes y actividades hasta cubrir, en promedio, la mitad de sus páginas. Por otra parte, si hasta mediados de los noventa los libros escolares tenían una vida casi ilimitada, la reforma incorporó el hábito de introducir «novedades» para reducir su vigencia en el mercado a un promedio de tres años.⁵ Según datos de la Cámara Argentina del Libro, la venta de textos escolares nuevos pasó de 2,5 obras por alumno a principios de la década de 1980 a 0,70 en 2002⁶, razón por la cual se buscaba disminuir con esa renovación las ventas de ejemplares usados. Además, en la actividad editorial se produjo otra transformación en los años noventa:





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

las empresas familiares tradicionales fueron desplazadas por grandes grupos que dominaron el mercado.

A partir de la reforma, la visión condenatoria del terrorismo de estado se extendió en los manuales. Para ilustrar esta situación citaremos un ejemplo tomado de un texto de 1997: «La metodología que le permitió a la dictadura realizar este genocidio fue planeada y aplicada del mismo modo en todo el país. Se trató de un esquema que respondía a una cadena de mandos vertical cuyo vértice era la Junta de Comandantes. Sin embargo, por su carácter ilegal y clandestino, los grupos operativos que realizaron la represión actuaron con una relativa autonomía. A estas bandas de represores se los llamó *grupos de tareas*. La modalidad de acción clandestina de estos grupos –extremadamente violenta y sin ningún límite– tenía el efecto de provocar en la población un terror aún mayor que un operativo legal y, consecuentemente, neutralizaba cualquier tipo de reacción defensiva.

«La función de los grupos de tareas era capturar a los ciudadanos a quienes los servicios de inteligencia (la SIDE y otros) identificaban como “guerrilleros”, “izquierdistas”, “activistas sindicales” o, más genéricamente, “zurdos”. El grupo de tareas los secuestraba y los recluía en un *centro de reclusión clandestina* o “chupadero”, por lo general una comisaría, un establecimiento militar o un edificio acondicionado a tal efecto, en donde se los torturaba para que proporcionaran información que permitiera realizar nuevas detenciones.»⁷

Esta descripción contrasta con la del primer ejemplo, y versiones similares se repiten en toda la propuesta editorial desde la segunda mitad de los años noventa. Este es el más terrible de los legados de la última dictadura pero, para considerar integralmente el tratamiento del tema, es necesario ver cómo esos enfoques se relacionan con el análisis del período en su conjunto.

LA GUERRA DE MALVINAS

Un tema que pone en tensión la consistencia de estas explicaciones es el tratamiento escolar de la Guerra de las Malvinas porque, como ocurrió con el campeonato mundial de fútbol de 1978, el gobierno militar cosechó un multitudinario apoyo popular que sólo desapareció cuando se conoció la derrota. En este caso, tan particularmente incómodo, no es fácil depositar toda la responsabilidad en los dictadores y alegar completa ignorancia de lo que ocurría. Pero si la historia reciente se vuelve central para la escuela, el tratamiento de la Guerra de las Malvinas resulta entonces ineludible.

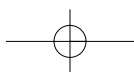
En general, puede afirmarse que el esquema explicativo de los libros escolares es el siguiente:

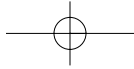
1) El gobierno militar decide la invasión de las islas para recuperar legitimidad interna ante el desgaste de seis años en el poder, los choques entre las distintas facciones en las que se dividían los uniformados y la percepción de esta declinación por parte de la sociedad civil.

«En un anhelo por controlar aquel clima de protesta, [el general Galtieri] intentó retomar una línea más severa con los opositores. Al mismo tiempo planeaba con ciertos mandos militares la operación que pocos meses después llevó a la Argentina a la guerra con gran Bretaña.»⁸ La invasión «constituyó una suerte de “fuga hacia adelante” del gobierno. La ocupación militar de las islas resultó, desde la perspectiva de los responsables del Proceso⁹, la opción más acertada para recuperar la legitimidad perdida ante la sociedad y superar la coyuntura crítica en que se encontraban.»¹⁰ «La gran idea [de Galtieri] era invadir las Malvinas. Todos los manuales decían que en esos casos la opinión pública súbitamente se encolumna detrás del jefe que toma una decisión tan audaz.»¹¹

2) La opinión pública es sorprendida por la invasión pero la apoya inmediatamente, al igual que la totalidad del arco político, al reconocerla como una acción que permitía resolver la secular reivindicación territorial argentina.

«El 2 de abril [...] la Plaza de Mayo se llenó de gente en apoyo del operativo: las Malvinas tenían un fuerte impacto emocional en la población. La mayoría daba por descontado que todo estaba cuidadosamente planeado y, pese a las hondas divisiones y heridas, se dispuso acompañar al gobierno en la empresa.»¹² «La noticia de la ocupación fue anunciada por cadena nacional y provocó una sorpresa generalizada en la opinión pública. La mayoría de los partidos políticos aprobó la iniciativa del gobierno y el movimiento obrero abrió un paréntesis en su plan de lucha.»¹³ «Miles de personas se concentraron en la Plaza de Mayo para apoyar la operación militar. La mayor parte de la oposición también apoyó al gobierno, e incluso algunos partidos provinciales de derecha organizaron viajes al exterior para explicar los derechos argentinos sobre el archipiélago.»¹⁴ «La noticia fue anunciada al país por cadena oficial y generó una primera reacción de sorpresa generalizada. [...] En la mañana del 2 de abril, una gran parte de la población tenía sensaciones contradictorias. Por un lado, dos días antes del desembarco, Galtieri había ordenado reprimir a una de las manifestaciones de repudio en contra del gobierno. Por el otro, la ocupación de las islas era una de las reivindicaciones que la mayoría de la sociedad argentina consideraba justa.»¹⁵ «El masivo apoyo popular a la medida, sumado al de casi todo el espectro político, pareció confirmar los pronósticos de los militares [de que la invasión era una vía segura para recuperar legitimidad]»¹⁶; «La acción sorprendió a todos, entre otras





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

razones porque provenía de un gobierno que no había dado ninguna muestra de antiimperialismo. Pero el efecto fue importante: durante los días que siguieron al desembarco en las islas, vastos grupos sociales, instituciones y dirigentes, aun aquellos que habían sido reprimidos días antes expresaron su apoyo.»¹⁷ «En la Argentina la noticia de la ocupación de las islas cayó como una bomba. Muchos se solidarizaron con el gobierno, aunque la medida no tenía nada que ver con los problemas que los atenaceaban en su vida diaria.»¹⁸

3) En un clima de euforia de la población civil, que creía que el conflicto era favorable a las armas argentinas, se anunció la rendición. La desprevenida opinión pública se siente traicionada cuando conoce la verdad, adjudica la derrota a la ineptitud de los militares y precipita la crisis del gobierno militar.

«La población fue mantenida en la ignorancia de la realidad hasta el fin, gracias a los medios de comunicación controlados por el gobierno. Cuando la verdad se fue conociendo, en dolorosas etapas, golpeó más fuerte que la derrota misma. Fue el fin del Proceso.»¹⁹ «La noticia, emitida en medio de un partido del Mundial de España, causó una gran frustración en una población engañada con la campaña triunfalista del gobierno»²⁰ [Luego de la rendición] «Una multitud volvió a cubrir la plaza, pero esta vez repudió a la dictadura militar y también criticó la irresponsable conducción de la guerra por parte de los militares. Los partidos políticos de la oposición [...] hicieron responsables a los militares de haber utilizado la excusa del conflicto para frenar las presiones sociales y mantenerse en el poder.»²¹ «La noticia de la rendición fue recibida con un enorme estupor e indignación popular. La dictadura militar entró a partir de ese momento en una rápida descomposición»²² «La derrota en Malvinas abrió el capítulo final de la dictadura.»²³

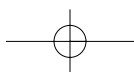
La relación entre guerra, dictadura y papel de la sociedad civil es persistentemente opacada en los relatos y no se intenta problematizar la adhesión popular a la ocupación de las Islas. El cándido apoyo a la invasión queda explicado por la eficacia de un engaño al que se somete a una masa ingenua, que antepone la importancia de la causa nacional al hecho de que la decisión del conflicto estuviera en manos de una dictadura, y que no sospecha que ha sido embaucada hasta que se consuma la derrota. Debe subrayarse que los engañados que se enumeran en los textos no son sólo las personas del común sino también los dirigentes políticos y sindicales. Es cierto que algunos libros matizan algo estos comportamientos estableciendo diferencias en los grados de adhesión dentro del movimiento obrero o dejando a salvo la oposición individual de un político –Raúl Alfonsín–. Sin embargo, lo que el conjunto de las narraciones deja como mensaje es el ingenuo y generalizado apoyo a

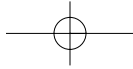
la invasión y, luego, el súbito cambio de opinión al producirse la derrota, sin una reflexión que procure explicarlas.

El choque armado entre los dos estados (Argentina y Gran Bretaña) queda reducido en la mayoría de los libros a un enfrentamiento entre los conscriptos y los oficiales argentinos, transformándolo así en un episodio más del enfrentamiento interno entre militares y civiles, a pesar de que, en otras páginas, tales explicaciones se superponen con el argumento de la guerra justa y la adhesión a la «causa nacional». En los manuales de las editoriales A-Z (*Dónde está el enemigo*) y Aique (*Los chicos de la guerra*) se reseñan relatos de soldados acerca de malos tratos de parte de los oficiales. Otro tópico sobre las acciones militares es oponer el coraje de los conscriptos argentinos a la superioridad en equipamiento del ejército profesional de Gran Bretaña, una justificación de la derrota muy difundida en 1982. Un epígrafe en la página 220 del libro de la editorial Puerto de Palos resume esta visión: «A pesar de la determinación de los soldados argentinos, poco a poco se hizo evidente la superioridad tecnológica del ejército británico, que además contaba con el apoyo activo de los Estados Unidos.» Por último, algunas obras destacan las acciones aeronáuticas, como ocurre en los libros de las editoriales Aique y Kapelusz. En *Argentina. Una historia para pensar* se encuentra la reivindicación más llamativa: «La aviación nacional, a cargo del brigadier Lami Dozo, llevó a cabo proezas volando a ras de agua para no ser detectada por los radares enemigos. Dada su pericia y a pesar de las limitaciones técnicas, obtuvo significativos resultados contra las bien pertrechadas fuerzas rivales entrenadas por la OTAN...»²⁴ Esta exaltación de la Fuerza Aérea, que fue también un tópico de la posguerra, omite la condena que recibió Lami Dozo por su desempeño como comandante durante el conflicto.²⁵

Las ilustraciones sobre estos temas son escasas y no ayudan a la síntesis. Fotos relacionadas con el combate, la masiva manifestación de apoyo a la guerra y la visita del Papa son las escenas preferidas pero con escuetos y poco significativos epígrafes. Los manuales de A-Z y Puerto de Palos incluyen portadas triunfalistas de revistas de la época pero sin proponer formas de aprovechamiento. Tampoco existen trabajos prácticos en ninguno de los manuales sobre algún aspecto específico de la guerra.

En términos generales, podría afirmarse que los textos exponen en su conjunto una visión condenatoria del terrorismo de Estado pero que esa descripción no está relacionada con la problematización acerca de cómo este fue posible ni cómo se entrama ese accionar con el conjunto de las políticas de la dictadura. Por el contrario, esa narración se articula con la visión convencional de otros acontecimientos de la época –aparte de la guerra de Malvinas–, aspectos del





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

período 76-83 se omiten –la censura, por ejemplo– o no se proponen relaciones significativas entre el terrorismo de Estado y cuestiones como la política económica del gobierno militar o su relación con otros regímenes dictatoriales latinoamericanos.

QUÉ PASA EN LAS AULAS: UN PRIMER ACERCAMIENTO

Si bien la visión que presentan los manuales escolares es significativa acerca del tratamiento que recibe el pasado reciente en la escuela, su utilización directa en Argentina alcanza a un mercado constituido por los alumnos que asisten a las instituciones donde predominan los sectores sociales medios y altos. Por ese motivo es necesario indagar qué formas adquiere su enseñanza en instituciones donde concurren alumnos de sectores menos favorecidos.

El relevamiento que iniciamos en 2006 se realizó en escuelas de gestión pública y privada de Ensenada, Hurlingham y Morón²⁶. En estos partidos del conurbano, la actividad económica se vio afectada durante los años noventa por la quiebra de las «pymes» radicadas en esos distritos o por la transformación de los procesos productivos de las grandes empresas en capital intensivos, lo que provocó la expulsión de mano de obra. Por una u otra vía, el problema de la desocupación afectó a la región y esa situación arrastró al resto de las actividades económicas en la zona. Este contexto social es ineludible cuando nos ocupamos del conurbano bonaerense.

Las entrevistas realizadas a docentes de estas localidades permiten ensayar algunas conclusiones provisionales sobre la enseñanza de la historia reciente. A partir de la información obtenida hasta ahora podemos arriesgar la existencia de una serie de problemas comunes.

Dispersión en la selección de los contenidos

Las temáticas elegidas son orientadas sólo por la selección personal e individual que cada docente imprime al recorte.

Para algunos de ellos, lo que se ha dado en llamar la «historia del tiempo presente» no merece un tratamiento especial o diferenciado del resto de los contenidos, porque sostienen que se inscribe en contextos nacionales e internacionales de más amplio alcance. Para otros, es importante trabajar sobre los golpes de estado y la pérdida y recuperación de la democracia, y también sobre temas más cercanos en el tiempo como la crisis del estado benefactor y las políticas neoliberales de los noventa. Sin embargo, en estos casos no se manifiesta jerarquización alguna de dichos contenidos, los cuales por omisión resultan equiparados en importancia. En las respuestas tam-

co se plantean ejes de análisis que puedan atravesar algunas de estas problemáticas ni proyectos de trabajo a realizarse en el aula.²⁷

La deficiente formación de muchos profesores en los saberes sustantivos de la disciplina les impide utilizar criterios relevantes para jerarquizar contenidos. La respuesta de una profesora a la pregunta de a qué cuestiones da prioridad en sus planificaciones es ilustrativa de esta situación: «*Todas. La enseñanza de la historia es un proceso y como tal debe contemplar la integración de temas; sólo considero útil generalizar y no excluir.*»

Esas respuestas alertan sobre las diferencias entre los programas reales de los docentes que tratan temáticas como El Golpe Militar del 76 y aquellos que no lo hacen. Por esta razón es necesario preguntarse en qué medida todos los alumnos que están cursando su educación media reciben alguna formación al respecto y, cuando la reciben, si esta resulta satisfactoria según las expectativas del currículo oficial.

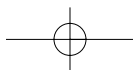
La falta de espacios de discusión y actualización sistemáticos obstaculiza las decisiones acerca de la elección de ejes analíticos sobre lo que es un asunto más complejo de lo que considera el currículo oficial.

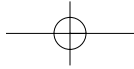
Falta de tiempo para desarrollar los temas

Este argumento es recurrente en las respuestas. Los docentes opinan que las horas que se les asignan para su disciplina son escasas y que la estructuración de las clases dispuesta por la reforma impide el desarrollo y la profundización de todos los temas. Así lo expresa una profesora: «*Muchas veces no llega a darse esta última unidad debido a un programa con demasiada cantidad de contenidos (historia argentina y mundial) [...] se torna complicado cumplir con el programa.*» La apelación a la extensión del currículo es con frecuencia una excusa para evitar el tratamiento de cuestiones controversiales, pero advierte también sobre la persistencia del criterio cronológico como único posible para la selección de contenidos. Esta idea está profundamente arraigada por la tradición escolar y es un problema que tampoco fue atendido con una actualización acorde. De esta manera, si la reforma educativa se proponía el abordaje de una historia más compleja, esto no parece haber sido llevado a la práctica.

Ubicación de la escuela

Las problemáticas propias de cada institución relacionadas con su localización geográfica influyen también en el tratamiento de estos temas. En el caso de las escuelas públicas, se alude a condicionantes sociales. Los docentes de estas instituciones argumentan en las entrevistas que están muy limitados por el escaso conocimiento de los contenidos mínimos de histo-





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

ria argentina por parte de sus alumnos. A este motivo agregan que muchos estudiantes presentan serias dificultades de aprendizaje y un alto índice de ausentismo. La suma de estas características explica –según su opinión– la imposibilidad de avanzar en el desarrollo de los contenidos curriculares. La realidad institucional justificaría, en consecuencia, evitar o no intentar profundizar los temas relacionados con el pasado reciente.

Para el caso de las escuelas de gestión privada, las encuestas revelan ciertos obstáculos que se vinculan con el perfil de la comunidad en que la institución está inserta, como ocurre en una escuela de modalidad confesional que recibe una importante matrícula del barrio militar en la zona de Palomar.²⁸ En esta institución existe un tratamiento escaso o nulo de temas relacionados con los derechos humanos o la última dictadura. Según lo que manifiestan los entrevistados, estas carencias se deben a las objeciones realizadas por muchos padres, ante lo cual las autoridades escolares aconsejaron que se diera a esos contenidos un tratamiento superficial para evitar tensiones con las familias de los estudiantes. Este caso revela otra dificultad para ocuparse de estos contenidos: tanto en la escuela como en la sociedad, no existe una única memoria social instalada, como sobreentiende el currículo, sino varias «*memorias en conflicto*», es decir, la lucha de múltiples actores sociales y políticos que van estructurando relatos sobre el pasado. Como dice Elizabeth Jelin: «El espacio de la memoria es, entonces, un espacio de lucha política y no pocas veces esta lucha es concebida en términos de la “lucha contra el olvido”: *recordar para no repetir*. Las consignas pueden en este punto ser algo tramposas. La “memoria contra el olvido” o “contra el silencio” es una oposición entre distintas memorias rivales (cada una con sus propios olvidos). Es en verdad “memoria contra memoria”.»²⁹ Justamente reflexionar e incidir sobre este conflicto –y no eludirlo– debería ser el papel a cumplir por la escuela.

Materiales didácticos utilizados

A la hora de explicitar los recursos más empleados en el aula, todos los profesores consultados señalan a los manuales como la herramienta fundamental en la preparación de sus clases. Esto muestra otra vía de influencia de los textos escolares: aunque no sean comprados por los alumnos, los docentes los tienen como bibliografía –muchas veces única– y los fotocopian para usarlos en clase. Los libros de las editoriales Aique, Tinta Fresca y Kapelusz (en ese orden) son los más utilizados sin exponer en la mayoría de los casos criterios que justifiquen esa selección. Esta falta de justificaciones se agrava cuando se pregunta sobre otros recursos.

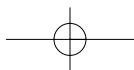
En términos muy generales se mencionan también videos, películas, recortes periodísticos sin realizar

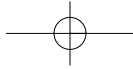
especificaciones; luego, en menor medida, novelas, obras de divulgación histórica y textos académicos, también con una extrema generalidad (el único autor mencionado es Tulio Halperín Donghi, quien no se ha ocupado específicamente del pasado inmediato). Es de señalar que la elección de bibliografía es un problema complejo, porque en un lapso relativamente corto (unos veinte años) ha aparecido una abundante y despereja producción sobre los años setenta. Podemos inferir que la falta de especificación en cuanto a los recursos y la dificultad ya comentada para establecer criterios significativos en la selección de temas están relacionadas con falencias en la formación específica de buena parte de los profesores y la carencia de orientación posterior.

REFLEXIONES FINALES

En el estado actual de nuestra investigación parece que la enseñanza de la «historia del tiempo presente» no se corresponde con los propósitos del currículo oficial ni con las intenciones que intenta promover la nueva ley de educación. Por el contrario, su tratamiento recorre una escala que va de la información estereotipada de los manuales a una relativización extrema de esas directivas.³⁰ Los libros escolares han cambiado en los últimos diez años pero esa renovación no es verdaderamente significativa en el tratamiento del pasado reciente. La incorporación de autores vinculados a la enseñanza universitaria no dio respuestas a ese problema porque, por una parte, la «historia del tiempo presente» es un campo cuya pertinencia no tiene una aceptación generalizada de los historiadores y, por otra, porque aquellos que sí lo aceptan presentan internamente diferencias acerca de cómo la entienden. Esas discrepancias se manifiestan en las diferentes fórmulas que se adoptan para referirse a la interpretación de esa parte del pasado, como «historia inmediata», «historia coetánea», «historia de nuestros tiempos», «historia vivida» e «historia actual», además de las ya mencionadas «historia del tiempo presente» e «historia reciente». Esta variedad en los rótulos encubre frecuentemente perspectivas significativamente distintas sobre el objeto de estudio. Por último, los trabajos de los historiadores sobre esta temática son todavía escasos y la producción sigue hegemónizada por sociólogos, científicos políticos y periodistas.³¹

Si, como dice Rüsen, la conciencia histórica es «la actividad mental de la memoria histórica [...] [que] tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro de la práctica social conforme a la experiencia»³², la condena moral al terrorismo de Estado sin vinculaciones significativas con el conjunto de las políticas de la dictadura tal como aparece en los manuales no parece la forma más adecuada para





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

promover una formación apropiada de dicha conciencia.

Además, la ley promueve generar en los alumnos «reflexiones y sentimientos democráticos», pero entre ambas cuestiones las escuelas parecen haber optado por el sentimiento. La reflexión hace imprescindible discutir ideas, lo que choca con una tradición escolar arraigada en América Latina que es evadir la controversia, a la que se considera un ejercicio intelectual pernicioso. Pero, si no se produjera esa reflexión, la consecuencia no querida que una mirada superficial puede producir es que el tema se transforme en una simple «película de terror» donde un grupo de monstruos, sin ninguna conexión con el resto de población, atormenta a la sociedad obedeciendo sólo a su maldad implícita. Por el contrario, deberíamos pensar el tema en los difíciles términos en que lo planteó Primo Levi: «Quizá no se pueda comprender lo que sucedió o no se deba comprender lo que sucedió, porque comprender es justificar. No podemos comprender el odio nazi, pero podemos comprender dónde nace ese odio.»³³ El ejemplo de los *skin heads* adoptando la simbología nazi como forma de protesta contra la sociedad de consumo luego de años de condena al nazismo en las escuelas debería hacernos reflexionar sobre los peligros de una educación que no problematiza.

Pero, para discutir, hay que conocer y este requisito no es corriente entre los profesores de la Provincia de Buenos Aires cuando deben tratar estos temas. La gran mayoría de los docentes no ha estudiado esos contenidos en su escuela secundaria ni en su formación historiográfica y didáctica posterior, como señala María Paula González. Por todo ello, dice esta autora, es «interesante analizar cómo, con qué referencias y con qué estrategias los profesores “reparan, remiendan y arreglan” estos vacíos y silencios para hacer frente a la demanda de recordar y enseñar que actualmente tiene la escuela secundaria.»³⁴

El problema de la formación docente inicial es extremadamente complejo en Argentina, donde dicha preparación es compartida por las universidades y los institutos superiores no universitarios de profesorado. En términos generales, los saberes específicos disciplinares de los profesores de los institutos superiores son débiles, mientras que, en los egresados universitarios, los conocimientos pedagógico-didácticos son poco profundos. Las universidades que preparan profesores de los diversos niveles y disciplinas son 42, de las cuales 28 son públicas y 14 privadas. Por otra parte, según cifras de 1994³⁵, el total de institutos terciarios con carreras docentes de todos los niveles ascendía a 1.122, de los que el 36% eran de gestión privada. Hay que señalar, además, que los institutos públicos dependen, según el caso, de tres ámbitos de gestión diferentes: la nación, las provincias y los municipios. Esta realidad no era ignorada por la

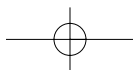
reforma educativa del 93 pero sus acciones no resultaron eficaces para modificar el *status quo*.³⁶

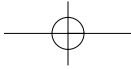
En consecuencia, estas carencias deberían atenderse con programas de actualización en contenidos y metodologías de enseñanza para los docentes en ejercicio. En 2006 se instaló el 24 de marzo en el calendario escolar como «Día Nacional de la Memoria, la Verdad y la Justicia». El Ministerio de Educación lanzó también un programa con el título «A 30 años del golpe»,³⁷ que organizó un concurso de monografías entre los escolares. Existen algunos otros como «Jóvenes y Memoria» de la Comisión Provincial por la Memoria,³⁸ que promueve la difusión de experiencias de enseñanza sobre el golpe de Estado de 1976. Sin embargo, esas actividades, aunque valiosas, son insuficientes. El carácter voluntario de su participación presenta la paradoja de que sólo intervienen en ellos los docentes ya interesados y que ya se ocupan de esos contenidos en el aula. Serían necesarios, entonces, lineamientos de trabajo que eviten la transmisión de una perspectiva congelada, basada sólo en el sentido común bienpensante y que abarque a la totalidad de los profesores.

Pero, mientras se escriben estas páginas, otro problema aparece en el horizonte. En los últimos días de 2006 y los primeros de 2007, una causa judicial declaró como crímenes de lesa humanidad –y, por lo tanto, imprescriptibles– a los asesinatos perpetrados entre 1973 y 1976 por la Alianza Anticomunista Argentina, durante la vigencia de un gobierno constitucional. Esta banda de ultraderecha conocida como Triple A se formó en 1973 desde sectores del Estado y se desarrolló al máximo bajo la presidencia de Isabel Perón entre 1974 y 1976. Si bien el líder visible de esta pandilla fue el entonces ministro de Bienestar Social, José López Rega, las responsabilidades podrían alcanzar a miembros prominentes del partido justicialista de la época.

Toda la política de derechos humanos en Argentina reposaba en el acuerdo realizado en 1983 acerca de tomar como punto de partida del terrorismo de Estado a la fecha del golpe militar: el 24 de marzo de 1976. Este acuerdo fue político pero luego se naturalizó y esa fue considerada la fecha inaugural de las desapariciones forzadas de personas, a pesar de que el informe de la CONADEP contaba por cientos los desaparecidos entre 1973 y 1976.

También la educación tomó ese día como hito para iniciar el estudio de las catástrofes del pasado reciente. Como dice Luis Alberto Romero, el poner en la picota el supuesto de que ese acontecimiento es el inaugural de todos los horrores vividos en los años setenta puede tener consecuencias: «¿Cuántas generaciones se han educado en las verdades del *Nunca más*? Para ellos, 1976 representó un comienzo definido: el de los “años de plomo”, el terrorismo de esta-





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

do y la masacre. Esta versión, ratificada en su momento por el juicio y la condena a las Juntas, empieza a ser hoy cuestionada desde el mismo ámbito judicial, que indaga sobre los años inmediatamente anteriores. No hay nada que no se supiera o que no se hubiera dicho, pero asumido por la justicia tiene fuerza para conmovir la versión establecida.»³⁹

Esto muestra la complejidad y movilidad del estudio del pasado reciente, complejidad no contemplada en el currículo escolar. Como plantea Henry Rousso, la «historia del tiempo presente» se ocupa de «acontecimientos de larga duración» que el autor ejemplifica de la siguiente forma: «observada desde el punto de vista de las secuelas en la memoria, la Segunda Guerra Mundial todavía no ha terminado en Europa. En Francia se acaba de entregar un informe sobre la

expoliación de judíos y este año el gobierno va a empezar a pagarles a las víctimas judías expoliadas por Vichy que no fueron indemnizadas después de la guerra. Se puede considerar que el acontecimiento “Vichy” comienza en 1940 –e incluso antes–, pero que el punto final todavía no se ha fijado ya que la historia de la memoria, la de las representaciones ulteriores del acontecimiento, es parte integrante de esa historia.»⁴⁰

¿Se producirán cambios con esta redefinición del inicio del terrorismo de Estado en la memoria colectiva de los argentinos y en la enseñanza escolar del pasado reciente?

Es posible, pero todavía resulta demasiado pronto para saberlo.

NOTAS

¹ El término *conurbano bonaerense* se refiere al aglomerado de 33 municipios de la Provincia de Buenos Aires que rodean a la Capital Federal. Se formó como resultado de la creciente atracción de mano de obra que la capital ejercía sobre los habitantes rurales, por concentrar la actividad industrial a lo largo de los primeros 75 años del siglo xx. Su población actualmente se estima en 9 millones de personas.

² Cfr. Ley de Educación Nacional (Ley 26.206). Art. 92, inc. c, en <www.me.gov.ar>.

³ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Ley de Educación Nacional. Anteproyecto de Ley*. Septiembre de 2006, p. 46.

⁴ Lladó, J., Grieco y Bavio, A., Lugones-Sessarego, A. y Rossi, P. (1991) *La edad contemporánea. La Argentina desde 1831 hasta 1932*, 8a. ed. Buenos Aires: A-Z.

⁵ Para la perspectiva de las editoriales ver «La enseñanza de la Historia y los libros de texto», entrevistas de J. Saab, en *Clío y Asociados*, 2, 1997.

⁶ Cfr. «Los chicos leen menos de un libro por año», en diario *La Nación*, 26-3-2005.

⁷ Alonso, M. E., Elisalde, R. y Vázquez, E. (1997). *La Argentina del siglo xx*, pp. 255-256. Buenos Aires: Aique.

⁸ De Privitellio, L. y otros. (1998). *Historia de la Argentina contemporánea*, p. 236. Buenos Aires: Santillana.

⁹ Se refiere a la dictadura, que se autodenominaba «Proceso de Reorganización Nacional».

¹⁰ Miranda, E. y otro. (1999). *Historia argentina contemporánea. Provincia de Buenos Aires*, p. 248. Buenos Aires: Kapelusz.

¹¹ Di Tella, T. (1998). *Historia social de la Argentina contemporánea*, p. 359. Buenos Aires: Troquel.

¹² Rins, E. C. y otra (1996). *La Argentina. Una historia para pensar. 1776-1996*, p. 480. Buenos Aires: Kapelusz.

¹³ Friedmann, G. y otros (2001). *Historia argentina contemporánea. Activa*, p. 219. Buenos Aires: Puerto de Palos.

¹⁴ Pigna, F. y otros (2004) *Historia. La Argentina contemporánea*, p. 288. Buenos Aires: A-Z.

¹⁵ Alonso, M. E. *Op. cit.*, pp. 275-276.

¹⁶ Miranda, E. *Op. cit.*, p. 248.

¹⁷ De Privitellio, L. *Op. cit.*, pp. 236-237.

¹⁸ Di Tella, T. *Op. cit.*, p. 360.

¹⁹ Rins, C. *Op. cit.*, p. 480.

²⁰ Pigna, F. *Op. cit.*, p. 289.

²¹ Alonso, M. E. *Op. cit.*, p. 278.

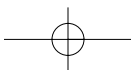
²² Friedmann, G. *Op. cit.*, p. 220.

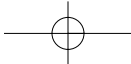
²³ De Privitellio, L. *Op. cit.*, p. 237.

²⁴ Rins, C. *Op. cit.*, p. 480.

²⁵ La Comisión de Análisis y Evaluación político-militar de las Responsabilidades del Conflicto del Atlántico Sur impuso ocho años de reclusión al brigadista Lami Dozo por su desempeño en la guerra, lo que fue ratificado por la Cámara Federal.

²⁶ En esta primera etapa se realizaron entrevistas a ocho docentes. Cuatro de ellos de escuelas de Ensenada (dos de gestión pública y dos privadas confesionales que atienden a un alumnado de bajos recursos); dos de escuelas de Morón (las dos públicas) y dos de Hurlingham (una pública y una privada confesional). Durante 2007 se continuará con este relevamiento.





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

²⁷ Sólo un docente del partido de Morón participó en un proyecto especial, en este caso organizado por el municipio, por considerarlo valioso en el proceso formativo para sus alumnos.

²⁸ Palomar es una localidad del partido de Morón donde está emplazado el Colegio Militar de la Nación. Allí se forman los oficiales del Ejército Argentino.

²⁹ Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*, p. 6 Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

³⁰ Una conclusión similar para la Capital Federal puede encontrarse en Dussel I. y Pereyra, A. (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en la Argentina, en Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, pp. 253-275. Buenos Aires: Paidós.

³¹ Para ampliar estas cuestiones, ver Amézola, Gonzalo de (2003). Una historia incómoda, en Kaufmann, C. (dir.). *Dictadura y educación*. Tomo II. Buenos Aires: Miño y Dávila.

³² Rösen, Jörn (1997). El libro de texto ideal, *Íber*, 12, p. 81.

³³ Citado por Abós, A. La ardiente paciencia, en *La Nación*, 18-7-97, p. 17.

³⁴ Cd-rom. González, M. P. (2005). La historia argentina reciente en la escuela media: entre deberes, problemas y posibilidades, en *Actas de las X Jornadas Internacionales. Escuelas y Departamentos de Historia*. Universidad Nacional de Rosario.

³⁵ Ministerio de Cultura y Educación (1994). *Censo Nacional de Docentes y Establecimientos*. Buenos Aires.

³⁶ Cfr. Eiros, N. y Pipkin, D. (2000). Universidades e institutos: conflictos subyacentes a través de los planes y programas de estudio de Historia, en *Clío & Asociados*, 5, UNL. Ver también Pogré, P., Krichesky, G. y otros (2005). *Formación docente*. Buenos Aires: Papers Editores.

³⁷ Cfr. <www.me.gov.ar>.

³⁸ Cfr. <www.comisionporlamemoria.org>.

³⁹ Romero, L. A. La Triple A en el banquillo. Terrorismo de Estado, en suplemento «Enfoques» de *La Nación*, 14-1-07, p. 5.

⁴⁰ Feld, C. (2000). Entrevista con H. Rouso..., *Puentes*, 2, p. 32.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMÉZOLA, G. de (2003). Una historia incómoda, en Kaufmann, C. (dir.). *Dictadura y educación*. Tomo II. Buenos Aires: Miño y Dávila.

AMÉZOLA, G. de (2006). Cambiar la historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia reciente desde la transformación educativa, en Kaufmann, C. (dir.). *Dictadura y Educación. Tomo III. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

EIROS, N. y PIPKIN, D. (2000). Universidades e institutos: conflictos subyacentes a través de los planes y programas de estudio de Historia, en *Clío & Asociados*, 5. Universidad Nacional del Litoral.

DUSSEL, I. y PEREYRA, A. (2006). Notas sobre la transmi-

sión escolar del pasado reciente en la Argentina, en Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

GONZÁLEZ, M.P. (2007). Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto, en *Trabajos y Comunicaciones*, 30-31. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

POGRÉ, P., KRICHESKY, G. et al. (2005). *Formación docente*. Buenos Aires: Papers Editores.

