

Historia escolar, historia reciente y formación de ciudadanos. Logros y limitaciones en la enseñanza de la Historia

Gonzalo de Amézola*

Resumen

Este trabajo se propone realizar una primera aproximación a los resultados de la formación política y ciudadana en la escuela secundaria basada en el estudio de la última dictadura militar en Argentina, tema que se ha convertido en central de dicha educación. Al cabo de cerca de veinte años de introducido este criterio en reemplazo de la educación patriótica ejemplar tradicional, se pretende encontrar pistas de los logros alcanzados hasta ahora y las limitaciones que pueden percibirse en ese propósito mediante el análisis de casi mil encuestas realizadas a jóvenes argentinos de 15-16 años en sus cursos de escolares, en el marco del proyecto de investigación "Los jóvenes y la Historia en el Mercosur" en el que dicho instrumento permitió relevar la opinión de más de cuatro mil alumnos y treientos profesores de nuestro país, Brasil, Paraguay y Uruguay, incluyendo también resultados de Chile.

Palabras clave: dictadura militar, escuela secundaria, conciencia histórica, historia, memoria colectiva.

* Profesor de Historia por la Universidad Nacional de la Plata. Diploma Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión Educativa. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Docente Investigador Categoría II, Programa Nacional de Incentivos a la Investigación, Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (SPU) en el Centro de Investigaciones Socio – Históricas (CISH) IdIHCS – CONICET / UNLP. gonzalodeamezola@gmail.com

School history, Recent Argentinean History and citizen's education. Achievements and Limitations in Teaching Argentinean History

Abstract

This paper proposes a first approach to the results of political and civic education based on the study of the last military dictatorship in Argentina, which has become the focus of such education in middle school. After nearly twenty years introduced this criterion instead of the traditional exemplary patriotic education, it aims to find clues of the achievements and the limitations that may be perceived in that way by analyzing nearly a thousand surveys of young Argentines 15-16 years in their school courses within the framework of the research project "Los jóvenes y la Historia en el Mercosur" in which the instrument allowed relieve the opinion of more than four thousand students and three hundred teachers of Argentina, Brazil, Paraguay and Uruguay, also including results of Chile.

Keywords: military dictatorship, middle school, historical consciousness, history, collective memory.

Una reforma perpetua: modernización de la enseñanza de la historia en la escuela media

Durante las últimas dos décadas, la enseñanza escolar de la historia ha sido objeto de innovaciones constantes como consecuencia de las reformas educativas que promovieron primero la Ley Federal de Educación de 1993 y, luego, la Ley de Educación Nacional de 2006. Aunque la impronta ideológica de las dos normas es distinta y la segunda pretendió corregir a la primera, ambas tuvieron puntos en común en lo que pretendieron lograr y en el diagnóstico de las deficiencias de la enseñanza. En nuestra asignatura, tanto en uno como en el otro caso se partió de la creencia de que buena parte de los alumnos desconocía factores considerados importantes para el estudio del pasado y que sus capacidades para actuar como ciudadanos concientes y solidarios resultaban escasas.

Para solucionar esas deficiencias, las dos leyes dieron gran importancia a la renovación temática del curriculum. En términos generales podemos afirmar que en los contenidos escolares de Historia el centro estuvo ubicado hasta antes de las reformas en el siglo XIX y el patriotismo de los héroes de la Independencia, pero a partir de los años 90 estos temas se desplazaron a un segundo plano y el lugar central pasó a ser ocupado por el siglo XX y el pasado reciente.

El motivo explícito de los reformistas para sostener ese cambio fue la arriesgada hipótesis de que ocuparse de un período más cercano al presente aportaría a los estudiantes una mejor comprensión de los problemas del complicado tiempo que les había tocado vivir, como si el origen de todos los problemas actuales resultara inevitablemente próximo en el tiempo. Desde siempre un objetivo central de la historia escolar fue formar buenos ciudadanos, un propósito que se cumplía hasta entonces promoviendo la imitación del ejemplo de los prohombres. Pero a fines del siglo XX se consideró apropiado reemplazar ese criterio tradicional, por una parte considerado vetusto e ineficaz y, por otra, manipulado habitualmente por un autoritarismo que se procuraba desalojar de la

sociedad, apelando especialmente al ejemplo de la trágica experiencia de la última dictadura militar, mediante lo cual se intentaría forjar en los jóvenes un espíritu democrático y respetuoso de los derechos humanos.

El proyecto de incluir ese período en las aulas presentaba, en principio, varios inconvenientes. El primero de ellos era que el “código disciplinar”¹ había buscado educar en ciudadanía durante los cien años anteriores mediante la emulación del ejemplo de las acciones gloriosas que habían realizado los próceres en un pasado heroico. Ahora, lo que se proponía era formar ciudadanos democráticos a partir del conocimiento del miserable y cruel proceder de los dictadores, en un pasado vergonzoso que no debía repetirse. Una brusca inversión de propósitos que previsiblemente produciría tensiones en la escuela. Por otra parte, el estudio del pasado reciente se introdujo con naturalidad, sin preocuparse de si los docentes estaban preparados para enseñarlo ya que no lo habían estudiado en su formación inicial. Además, los profesores que quisieran actualizarse se encontrarían con obras dispares provenientes en una primera etapa de las ciencias políticas, la sociología o el periodismo, muchas de ellas lejanas de su formación histórica. Esa dificultad cambió desde fines de los años 90 porque desde entonces la historia reciente tomó un auge inusitado y se transformó en el campo de mayor actividad de la historiografía argentina pero con la peculiaridad de producir una gran variedad de trabajos que se ocupan de aspectos particulares de ese pasado conflictivo, con casi ninguno que presentara un panorama general acorde a las necesidades de los profesores secundarios. Por otra parte, la historia reciente era un campo que muchos historiadores rechazaban todavía en los años 90, lo que significó la aparición de otro problema que la escuela deplora: que estén en discusión los saberes que en ella se transmiten. Esto tuvo otra consecuencia

¹Raimundo Cuesta define al “código disciplinar” como “el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes.” (Cuesta, 1997, p. 19)

significativa: los conocimientos que circularon en las aulas tuvieron poco que ver con el trabajo de los historiadores y mucho con las políticas de la memoria de los sucesivos gobiernos y con las interpretaciones que divulgaron los medios de comunicación masiva.

La historia reciente en los diseños curriculares

En lo que se refiere a los planes de estudios, a lo largo de estos últimos veinte años, la dictadura de 1976 ha tenido una presencia creciente. En los Contenidos Básicos Comunes para la EGB aprobados en 1995 -que establecían los temas que debían estudiarse en las escuelas de todas las provincias argentinas-, la última dictadura aparecía considerada como una más en el ciclo de gobiernos militares que interrumpieron el orden constitucional argentino desde 1930 (Argentina, Ministerio de Educación, 1995). Pero de a poco el régimen iniciado en 1976 fue resaltando sus crueles diferencias con los autoritarismos anteriores. En 1999, en el diseño curricular de 9º año de EGB de la Provincia de Buenos Aires² debía estudiarse lo siguiente: “Golpes militares. Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar. El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La violación de los derechos humanos” (Buenos Aires, Dirección de Cultura y Educación, 1999). Algo muy parecido pero con mayor profundidad se trataba en el programa de nivel secundario. En 2004, la escuela media cambió su diseño y la visión sobre la dictadura se hizo más amplia y crítica:

La dictadura militar en la Argentina, 1976-1983. El terrorismo de Estado: política de detenciones-desapariciones como metodología central de control social y político estatal. La ‘justificación’ de la represión ilegal. Los campos de concentración y exterminio. La vida cotidiana en los primeros años de la dictadura: miedo, inseguridad, censura, corrupción y exilio.

²Desde 1992 –en una medida que precedió y condicionó, a la vez, a la reforma- las escuelas secundarias pasaron en su conjunto al ámbito provincial y que, en consecuencia, todas las decisiones nacionales son adaptadas e implementadas con criterios propios por cada una de las veinticuatro jurisdicciones educativas (las veintitrés provincias y la ciudad autónoma de Buenos Aires). Por ese motivo las alusiones a los diseños curriculares en este trabajo se refieren sólo a la Provincia de Buenos Aires, que representa alrededor del 40% de los alumnos, los profesores y las escuelas de todo el país.

Historia escolar, historia reciente y formación de ciudadanos

El deporte y la política: el Mundial de fútbol de 1978. La respuesta de la comunidad jurídica internacional a los regímenes terroristas de estado. La lucha de la sociedad argentina por la aparición con vida de los desaparecidos. La disputa con Chile por el Beagle. La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda. El derrumbe del poder militar. (Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, 2003, p.183)

Con el tiempo, mientras las innovaciones educativas se implementaban, en la opinión pública se extendió la percepción de que la educación, en vez de mejorar, se deterioraba. El descrédito de la reforma facilitó la sanción de una nueva ley educativa que se aprobó a fines de 2006. Con esta nueva norma, el gobierno buscaba una corrección del enfoque neoliberal que atribuía a la Ley Federal y que pasó a considerarse como la causa de todas las desgracias. Por este motivo la mayor parte de los cambios que se impulsaron desde 2006 en la historia enseñada no presentaron tanto un propósito de renovación pedagógica o disciplinar como la intención de redefinir perspectivas ideológicas. A pesar de ello muchas cuestiones de la Ley Federal se mantuvieron o resultaron aún fortalecidas, como lo fue el predominio de la historia contemporánea y el papel central de la historia reciente en la formación ciudadana (Argentina, Ministerio de Educación, 2006).

En la nueva ley se dispuso la obligatoriedad de tratar algunos temas. Entre ellos se establece que todas las jurisdicciones deben ocuparse del:

...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 (...) reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos. (Argentina, Ministerio de Educación, 2006, Art. 92, inc. c)

La relación entre el pasado reciente, la dictadura, la democracia y los derechos humanos queda ineludiblemente relacionada, entonces, con la formación ciudadana en la escuela. Pero hay un detalle más: en la nueva norma se habla siempre de memoria colectiva pero no de historia. En esos años, también en Argentina la idea de que la memoria es una versión del pasado más viva, menos burocrática que la que brinda la historia se había impuesto.

Como consecuencia de la Ley de 2006 y el acomodamiento de la ley provincial que aquélla impuso, el tratamiento de la dictadura en la Provincia de Buenos Aires se reservó sólo para 5º año de secundaria, donde se estudiaría el pasado argentino americano y mundial desde 1945 en adelante. Para dos especialidades – Artes y Ciencias Sociales- Historia se incluía también en el 6º año, donde un curso de Historia se dedica al propósito de que los alumnos realicen una investigación sobre la historia argentina de las décadas de 1970, 1980 y 1990.

Un fenómeno fácilmente perceptible es que con el tiempo el espacio dedicado a la historia reciente en la enseñanza secundaria fue creciendo. En el diseño de 1999, la dictadura estaba al final de un programa que incluía a toda la historia argentina, por lo cual a las unidades finales se las enseñaba superficialmente o no había tiempo para tratarlas. En el plan de 2004, el programa comenzaba en 1930 pero incluía también historia latinoamericana y mundial, por lo que el tiempo para el estudio de la dictadura se siguió considerando escaso. Finalmente, con el curriculum de 2011, 5º año se ocupa del período que se inicia en 1945 y directamente en 1970 para aquellos que tienen historia en 6º año. En definitiva, la última dictadura militar es una protagonista en la historia de la escuela media.

Pero, ¿cuál ha sido el resultado de esta educación que tanto énfasis destina a los atropellos de los militares del pasado cercano?

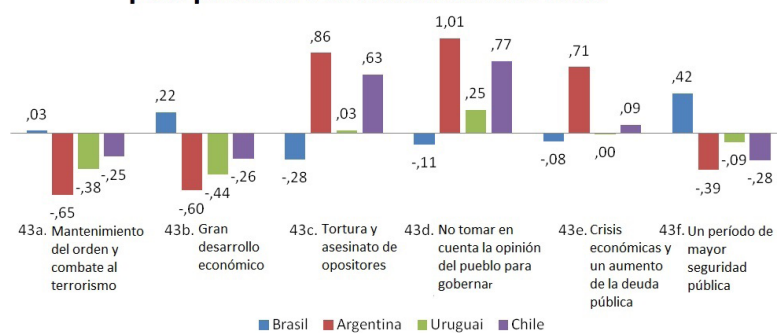
Qué piensan los alumnos sobre la dictadura y la democracia

Uno de los problemas de los discursos sobre la educación en Argentina es la escasez de datos empíricos en los que puedan sostenerse las afirmaciones. Este fue uno de los motivos que nos impulsó a desarrollar el proyecto de investigación “Los jóvenes y la Historia en el Mercosur”, recabando datos de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, añadiéndose también el relevamiento de escuelas de Chile, aunque este país no integre ese mercado común. Basado en el proyecto *Youth and History*, dirigido por Magne Ang

vik y Bodo von Borries para Europa, Israel y Palestina, nuestra indagación está basada en una encuesta aplicada en alumnos entre 15 y 16 años en escuelas públicas y privadas de los países involucrados entre agosto de 2012 y mayo de 2013. Aunque la muestra elaborada no es estadísticamente representativa, está construida según un diseño que permite conclusiones significativas por su tamaño (alrededor de 4000 cuestionarios de alumnos y 300 de profesores). Estas dimensiones nos permiten considerar que es bastante previsible que sus datos se aproximarían a los que obtendríamos en caso de que realizáramos una muestra probabilística.

Los resultados nos muestran una tendencia similar en las respuestas de los alumnos de todos los países en cuarenta y dos de las cuarenta y tres preguntas que incluye la encuesta, diferenciándose cada caso por una cuestión de grado en su adhesión o rechazo en cada caso propuesto. Esta similitud desaparece en la última de ellas que se refiere a la valoración de las dictaduras de cada uno de esos países.

43. Los gobiernos militares en nuestro país pueden ser relacionados con:

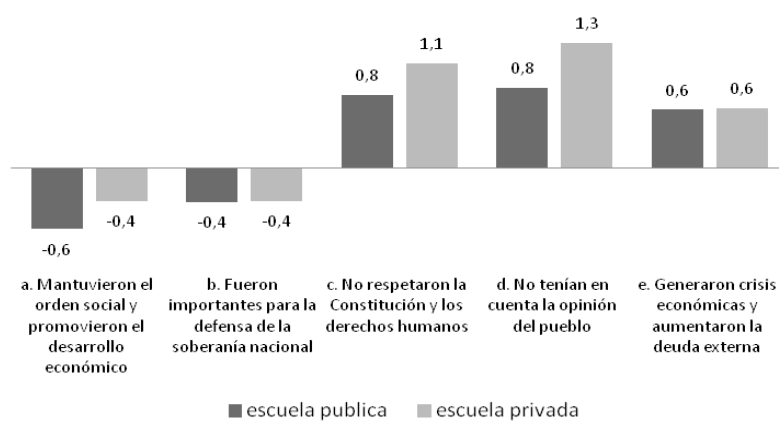


Los puntos más contrastantes de estas diferencias se encuentran entre Brasil, donde el juicio de los estudiantes hacia la

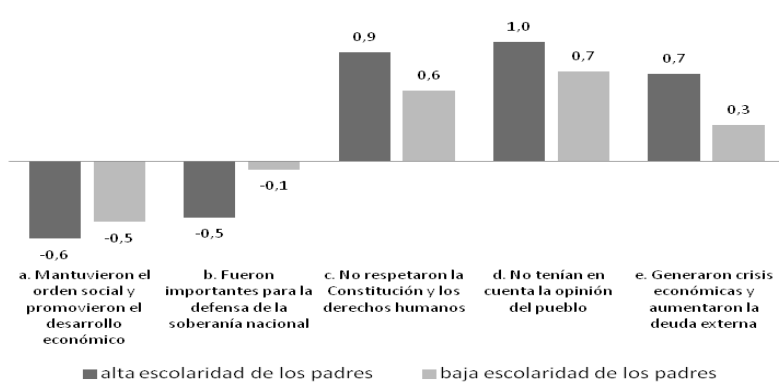
dictadura resulta más bien benévolo, y Argentina. En este último caso es donde el rechazo al gobierno militar es más terminante. La explicación de estos contrastes puede explicarse en parte porque ambos regímenes de fuerza tuvieron un desarrollo distinto: mientras en Brasil los militares gobernaron sin interrupciones entre 1964 y 1985, en Argentina lo hicieron entre 1966 y 1973 y, luego de un difícil interregno democrático, entre 1976 y 1983, siendo esta última etapa la de una represión más sangrienta. Mientras en la segunda mitad de los años 70 el régimen brasileño, luego de un período de dura coerción, comenzó un proceso de larga, controlada y restringida apertura política, en Argentina se iniciaba al mismo tiempo una autocracia que desató un grado de coacción inédito por medio de un brutal y masivo terrorismo de Estado. En Brasil, la prolongación del gobierno de fuerza en el tiempo permitió que los aspectos más sanguinarios de la represión concluyeran diez años antes de la retirada de los militares del gobierno. Ese repliegue resultó distinto al de los dictadores argentinos: no fue el resultado del desbande por una derrota en una guerra (como la de Malvinas) y, sobre todo, fue una retirada progresiva. El paso a la democracia en Brasil fue largamente consensuado, sin sobresaltos y negociado *desde arriba*. También, en consecuencia, el tema del atropello a los derechos humanos adquirió en cada caso una diferente dimensión al regresar la democracia. Esta disparidad se expresó en la importancia que la educación le fue asignando al tema. Mientras en Brasil, donde estas cuestiones comenzaron a incluirse aún durante la dictadura, el problema perdió relevancia con el paso del tiempo, en Argentina ocurrió lo contrario y la educación amplió permanentemente su presencia en las aulas.

Pero también podríamos preguntarnos en qué sectores sociales de Argentina ese rechazo es más fuerte. Desagregando los resultados generales y relacionándolos con los tipos de escuela y la educación de los padres de los alumnos podemos encontrar algunas pistas.

Sobre los gobiernos militares (Pr.Bs.As.)



Sobre los gobiernos militares (Pr.Bs.As.)

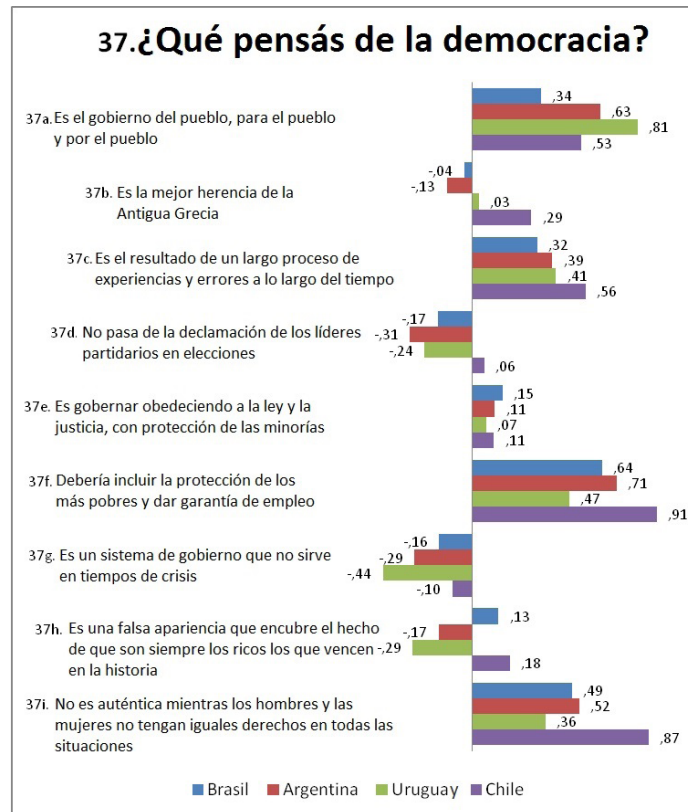


Alta escolaridad: al menos uno de los padres tiene educación secundaria completa.

Baja escolaridad: ambos padres tienen educación secundaria incompleta o menor.

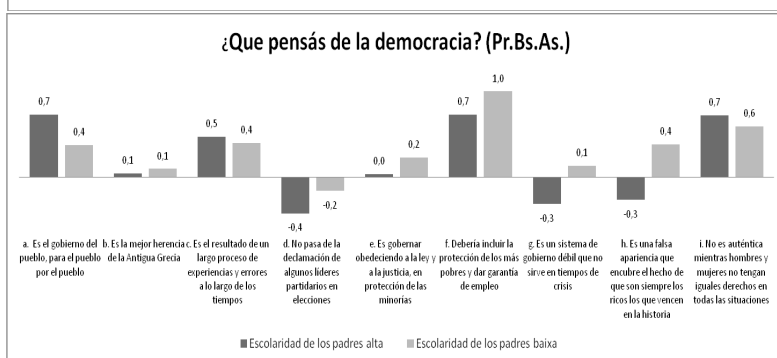
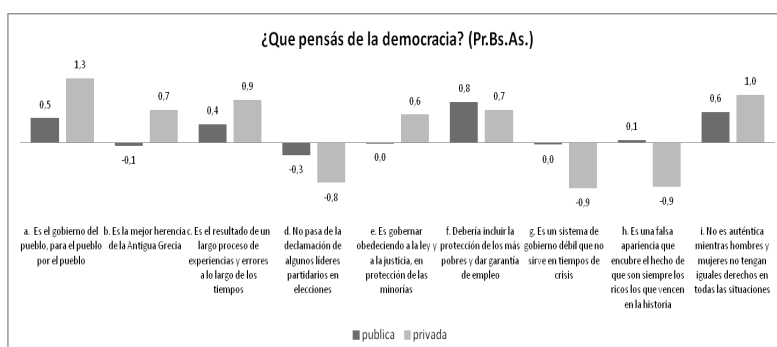
Podríamos afirmar, dentro de las limitaciones de esta información, que el repudio a la dictadura es transversal a los distintos sectores sociales pero también que esa abominación del autoritarismo es más fuerte en los alumnos de escuelas privadas, hijos de padres con mayor educación. En consecuencia podríamos decir, en principio, que se trata de una bandera más representativa de las preocupaciones de las clases medias y altas que de los sectores populares.

¿Qué ocurre a su vez con la valoración de la democracia y los derechos humanos por los jóvenes?



Historia escolar, historia reciente y formación de ciudadanos

En general, puede asegurarse que los jóvenes argentinos, como ocurre con los de los demás países considerados, valoran positiva pero moderadamente el sistema democrático tanto en lo que hace a las libertades civiles como a las políticas y sociales. En esta encuesta sus resultados están por debajo de los jóvenes chilenos pero por encima de los brasileños y, sobre todo, de los uruguayos. También podemos preguntarnos en este caso si ese apoyo es común a todos los sectores de la sociedad.



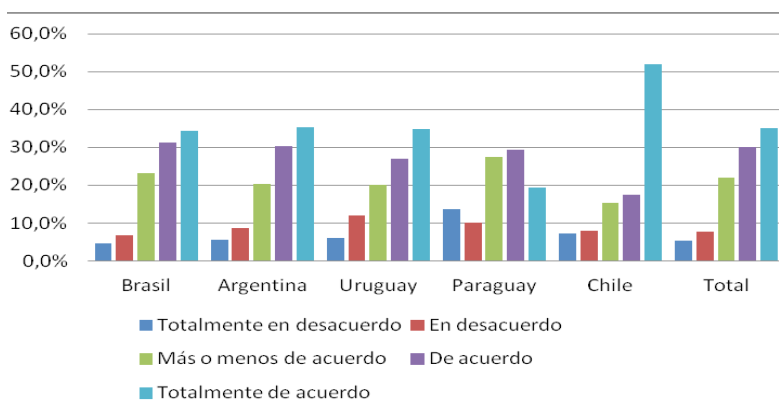
Alta escolaridad: al menos uno de los padres tiene educación secundaria completa.

Baja escolaridad: ambos padres tienen educación secundaria incompleta o menor.

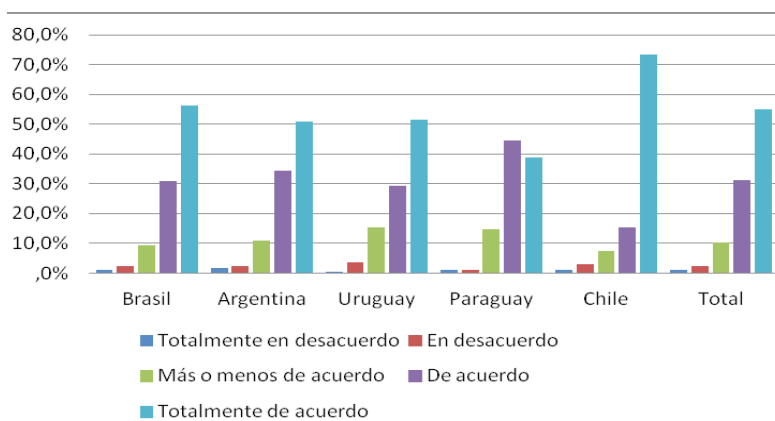
Realizando el mismo cruce de información que en el caso anterior, llegamos a una conclusión similar: todos están a favor de la democracia, aunque sin mostrarse demasiados entusiastas, pero dentro de esa aceptación podemos encontrar algunos matices: los sectores de clase media otorgan mayor importancia a los derechos civiles y políticos y los sectores populares a los derechos sociales. Esta fragmentación, si efectivamente se produjera, no sería conveniente porque el caso de los países latinoamericanos es diferente al de los europeos y hemos accedido a los derechos políticos con grandes carencias en los derechos civiles. De modo que una lucha eficaz por la democracia debería iniciarse por garantizar los derechos civiles de toda la población, entre otras cosas porque evitaría que los avances en justicia social fueran considerados una dádiva. En otras palabras, si no están asegurados los derechos civiles, los derechos políticos y sociales estarían también en riesgo.

En lo que se refiere a los *nuevos derechos* podemos asegurar según los datos de las encuestas que la adhesión es muy extendida. Veamos algunos ejemplos:

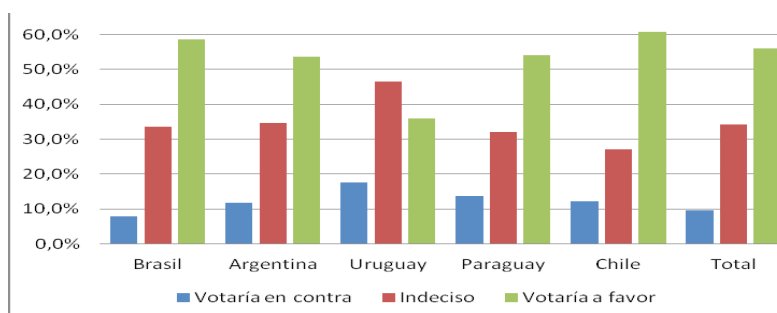
39. b. Yo acepto tener amigos y amigas homosexuales



41.c. Votaría por la plena igualdad entre hombres y mujeres en el trabajo, la administración de la casa y en la política

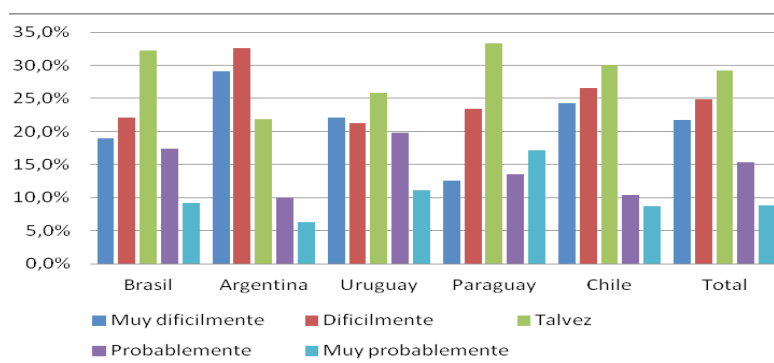


41.g. Votaría por la preservación del medio ambiente, aún cuando perjudique el desarrollo económico



Contrariamente a las percepciones de la opinión pública, los jóvenes argentinos adhieren a los derechos y libertades democráticas y los toman –podríamos decir- como algo natural. El problema, en realidad, es la falta de interés que manifiestan por una participación

política activa. Cuando se les pregunta si piensan que a lo largo de los próximos cuarenta años participarán activamente en la vida política, la mayoría lo considera improbable:



Sin duda, la política no es para muchos de los jóvenes encuestados una actividad valorada positivamente. Pero, ¿este es sólo su problema? ¿Lo es exclusivamente de la escuela? La democracia, como todo, se aprende en las aulas pero también en la sociedad y los medios. En estos últimos veinte años los jóvenes han recibido, por un lado, argumentos retóricos exaltando a la democracia y, por otro, han visto el vaciamiento de sus contenidos en la realidad cotidiana. Este es un problema que aunque abarca a los jóvenes los excede y afecta a toda la sociedad. La actividad política no produce entusiasmo en la ciudadanía en general y, tampoco, en los jóvenes en particular porque la democracia no es lo que se declama de ella en nuestros países. En la elección presidencial de 2015 en Argentina, uno de los principales candidatos apelaba a sus posibles votantes con este slogan: "Sólo te pido que me des la oportunidad. Después me encargo yo". Es difícil resumir en menos palabras lo que O'Donnell definió como *democracia delegativa*: una vez que un candidato es elegido se arroga el derecho de hacer lo que quiera sin ningún control por el tiempo que dura su mandato, lo que supone una sociedad civil

muy pasiva, espectadora de sus actos y cuyo papel es aplaudir en la platea pero no realizar demandas (Quiroga y Iazzetta, 1997).

En conclusión, la relación entre el pasado reciente, la dictadura, la democracia, los derechos humanos y su relación con la formación ciudadana en la escuela resulta, a primera vista, exitosa. Los jóvenes argentinos repudian a la dictadura y valoran a la democracia y los derechos humanos. Sin embargo, la adhesión a esos principios no es apasionada sino más bien formal. Los mensajes contradictorios que les envía la sociedad hacen improbable el entusiasmo. ¿En qué medida, entonces, el papel que juega la historia reciente en la escuela resulta eficaz?

Historia reciente, memoria colectiva, políticas de la memoria, educación secundaria y manipulación del pasado

Las dificultades en el tratamiento de la historia reciente y sus repercusiones en el imaginario de los jóvenes podrían ilustrarse en gran parte mediante un hecho revelador. El 16 de septiembre de 2015 la vida cotidiana de la ciudad de La Plata se vio módicamente alterada por varios episodios relacionados con un nuevo aniversario de la Noche de los Lápices. Como hoy es sabido, treinta y nueve años antes de esa fecha, a meses de haberse iniciado la última dictadura, un grupo de diez adolescentes que cursaban sus estudios secundarios en la capital de la provincia de Buenos Aires fueron secuestrados, torturados y la mayoría asesinados. Sólo cuatro de ellos sobrevivieron. Cuando se restableció la democracia años después, este crimen monstruoso se transformó en uno de los símbolos de la crueldad del régimen militar y un ejemplo de la arbitrariedad del terrorismo de Estado porque la causa que se invocó entonces como motivo exclusivo del accionar de los represores no era otra que la participación de los estudiantes en una manifestación que reclamaba el abaratamiento de los boletos en el transporte público para concurrir a la escuela. Un libro, primero, y un film, después, construyeron este símbolo de manera duradera y le dieron su nombre definitivo. El episodio se instaló en la memoria colectiva, los jóvenes secuestrados

se convirtieron en las *hipervíctimas* que representaron para la opinión pública la muestra más acabada de la irracionalidad de los dictadores y, a partir de la iniciativa de la ciudad de Buenos Aires, en 1998, el día se incorporó a las efemérides escolares de todo el país recordándose en esa fecha el *Día de los Derechos de los Estudiantes Secundarios*.

Pero volvamos a 2015, cuando una recordación de esos hechos adquirió ribetes de escándalo. Ese 16 de septiembre en la Escuela Normal 1, un tradicional colegio público platense fundado por Sarmiento, el centro de estudiantes y las autoridades de la escuela realizaron a modo de conmemoración una reunión en el patio de la institución y un simulacro de golpe de Estado que incluía el aparente secuestro de algunos estudiantes allí presentes, en una puesta en escena que no había sido advertida como una ficción por los organizadores. Los alumnos se desconcertaron y algunos lo tomaron como un suceso real. A su vez, unos pocos de estos últimos, atemorizados y llorando, se conectaron con sus padres por sus teléfonos celulares para preguntarles qué pasaba y el alboroto se desató enseguida. Al día siguiente los periódicos locales dieron cuenta de lo sucedido desde una perspectiva adversa y anunciaron complacidos que las autoridades de Educación de la Provincia darían explicaciones a los padres y posiblemente sancionarían a los directivos del colegio por el exabrupto. Mientras tanto, los medios nacionales y los canales de TV se ocuparon de difundir el caso en todo el país.

Pero este no fue el único acontecimiento vinculado con la Noche de los Lápices que se produjo ese día. Las páginas de la misma edición de los diarios daban cuenta de los inconvenientes en el tránsito urbano producidos por dos manifestaciones estudiantiles diferentes que habían recorrido las calles de la ciudad, cada una por su lado, rememorando aquel hecho y también, ya en otros términos, se reseñaba el acto que se había realizado en el Teatro Argentino, el coliseo lírico de la ciudad, donde el por entonces gobernador de la provincia y candidato oficial para las inminentes elecciones presidenciales había presentado la gratuidad que había decretado para el boleto estudiantil ante un público de alumnos de

las escuelas del distrito y con la presencia de dos sobrevivientes de aquella trágica noche de 1976, Pablo Díaz y Emilce Moler. Si la mayoría de los historiadores entiende que la historia reciente se ocupa de un pasado traumático cuyas consecuencias reaparecen obstinadamente en la actualidad, podríamos afirmar que, al menos ese 16 de septiembre, la Noche de los Lápices no pudo estar más presente en el devenir de la ciudad. ¿Qué problemas nos muestran estos hechos sobre lo que podemos aprender del pasado reciente?

Uno de los problemas que se generaron, estuvo relacionado con la presentación del boleto gratuito estudiantil. El gobernador-candidato se presentaba como quien repara los estragos de la *desaparición* de los estudiantes en su interpretación más antigua: el reclamo por los pasajes de colectivo. En realidad hoy se sabe con certeza que aquel reclamo se produjo en 1975, o sea, antes del golpe de Estado y que, por lo tanto, no fue el real motivo del secuestro. El acto en el Teatro Argentino es, en consecuencia, un ejemplo más del usufructo que los intereses más diversos han practicado con la utilización del pasado, que incluye un amplio arco que va de los actos solemnes de las conmemoraciones identitarias hasta la trivialización de la publicidad y la propaganda. De todos esos “usos públicos de la historia”, como los llamó Habermas, el más extendido, y posiblemente el peor, porque es el que más degrada a la historia, transformándola en meramente instrumental, es la manipulación política, rudimentariamente escenificada en este caso por el gobernador de Buenos Aires que por sus intereses electorales inmediatos redujo a la Noche de los Lápices a un mero antecedente de su boleto escolar.

Estos usos y abusos se facilitan con la identificación de la historia con la memoria colectiva que se ha extendido en la sociedad y que recoge la Ley de Educación de 2006. En esta cuestión es necesario pensar en las complejas relaciones entre historia y memoria, dos conceptos que no son sinónimos. Paul Ricoeur, por ejemplo, admite que la memoria es la matriz de la Historia pero sostiene que entre ambos conocimientos hay al menos tres diferencias. La primera es que la memoria se fundamenta en el testimonio

y en la credibilidad del testigo, mientras que la Historia se basa en documentos que pueden y deben someterse a la crítica. La segunda, que el testimonio cuenta la inmediatez de la experiencia, mientras que la Historia puede ir más allá del conocimiento directo de los propios protagonistas y establecer regularidades y causas que ellos mismos no pudieron percibir por estar inmersos en esos sucesos. La tercera es que, mientras la memoria aspira a la fidelidad al testigo, la pretensión última de la historia es la verdad (Ricoeur, 2004). Estas diferencias entre ambos conceptos tienden a diluirse en la escuela, que prefiere tomar a historia y memoria como sinónimos.

El segundo episodio fue el de las dos manifestaciones diferentes que conmemoraban el mismo hecho. ¿Cómo se explica que ambos homenajes, que tenían una finalidad común, no pudieran unirse? Veamos cómo lo explica uno de esos grupos de manifestantes:

Como todos los años, en La Plata se realizan dos movilizaciones (...) con distinto contenido político. Una es coordinada y organizada por la Coordinadora Unificada de Estudiantes Secundarios (CUES) y otra por la Unión de Estudiantes

Secundarios (UES). La UES es una organización [oficialista], que pretende nada más movilizar 'pasivamente' para reivindicar a los estudiantes desaparecidos, sin hacer mención a la impunidad de hoy. Por el contrario la CUES, una coordinadora independiente del gobierno y de cualquier partido de la oposición tradicional, (...) plantea que el 16 de septiembre no es una fecha para conmemorar pasivamente. (...) A diferencia de los militantes de la UES que en la marcha de la noche de los lápices, salen a festejar 'el día nacional de la juventud', la CUES sale cada año a las calles a denunciar la impunidad que se perpetúa hasta el día de hoy. (Orellana, 17 de septiembre de 2015).

En este episodio nos encontramos con una memoria distinta sobre la Noche de los Lápices elaborada algunos años después que la anterior y que sostiene que los jóvenes no fueron secuestrados por el reclamo del boleto escolar sino por ser militantes que pertenecían en aquella época a dos agrupaciones: la peronista UES, vinculada entonces a la Tendencia Revolucionaria Peronista, y a la Juventud Guevarista. La memoria es siempre cambiante con

el paso del tiempo (Lvovich y Bisquert, 2008) y a lo que se podía recordar colectivamente a principios de los años 80, las jóvenes víctimas inocentes, se le pudo agregar después un contenido político mayor que no era posible o conveniente enunciar a la salida de la dictadura si se quería promover el repudio al terrorismo de Estado. Aún en los 80 la representación instalada en el imaginario colectivo por la dictadura militar acerca de que la militancia en la izquierda era al menos un delito potencial seguía vigente en el conjunto de la sociedad. Pero también entran en juego otros argumentos: el primero es una nueva apropiación del pasado, la UES busca con su reivindicación hacer peronistas a todos los secuestrados, olvidándose de los militantes guevaristas. También hay otro sentido en disputa que es la relación del pasado con el presente. Más allá de la querrela política entre ambos grupos y sus argumentos partidarios, lo que señala la CUES en su comunicado de prensa es una concepción diferente del papel que debe jugar el pasado en relación al presente. En otras palabras, refiere sin proponérselo al concepto de *conciencia histórica*, que Rüsen define como “la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de modo que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo”(Rüsen, 2001, p. 57). Si hacemos caso omiso de las argumentaciones debidas a la pugna política entre las dos agrupaciones, esta idea de relación entre el pasado, el presente y la motivación para decisiones futuras es la que debería promover la escuela.

La tercera cuestión está relacionada con el acto escolar realizado en el Normal 1. Muchas cosas podrían decirse de esta peculiar conmemoración y de la formación ciudadana que propone pero una de ellas es que se trata de una muestra expresiva de la idea de que los jóvenes no conocen y no pueden comprender factores importantes de la vida cívica y política. Si esto fuera exactamente así significaría un fracaso total de la escuela en su intento de modificar el sentido de la formación ciudadana, y hemos visto que esta hipótesis no se cumple en la realidad, al menos en esos términos. Pero más allá de esta cuestión, el propósito

manifiesto del acto, una finalidad que fue explícitamente compartida por las autoridades del colegio, es inadecuado y muestra un gran malentendido, muy frecuente cuando se trata en la escuela el pasado reciente. El centro de estudiantes (CEN1) intentó justificar la escenificación con un propósito que podríamos llamar didáctico:

La finalidad de dicha intervención era que los pibes sintieran lo que sintieron todos los pibes aquel 24 de marzo del 76, la finalidad no era hacer llorar a nadie, sino emocionarlos. Creemos que sí, fue una intervención fuerte, pero una intervención sumamente profunda y movilizadora. La idea era mostrar lo iguales a nosotros que eran todos aquellos pibes desaparecidos por luchar, que sintieron lo mismo que nosotros, que no son nombres, que no eran algo lejano e irreal como muchos quizás lo sienten, sino que eran personas que sintieron miedo, pánico, tristeza, impotencia, ganas de rebelarse, de luchar, exactamente igual que lo que sintieron todos aquellos estudiantes que se encontraban en dicho acto. (CEN1, 17 de septiembre de 2015)

En realidad, la escuela debería proponerse algo bien distinto al impacto emocional y es que los alumnos reflexionen y tiendan puentes entre el pasado y el presente, pero teniendo en cuenta que se trata de dos dimensiones diferentes. Esta es una cuestión que va mucho más allá de la declaración del centro de estudiantes y que tñe a la enseñanza del pasado reciente en las aulas: dar rienda suelta a una compulsión a aleccionar sin más bagaje que las buenas intenciones.

Uno de los principales peligros que Règine Robin reconoce como impedimento para desarrollar una memoria crítica es la voluntad desenfrenada de enseñar sin que se sepa exactamente lo que se desea transmitir, Lo que llama el *pedagogismo de la memoria* y dice: "Es aquí donde las nociones de 'deber de memoria' y de 'deber de transmisión' si no son problematizadas son criticables." (Robin, 2012, p. 367) A lo que se refiere la autora es a las transformaciones que debe sufrir el recuerdo de ese pasado cuando quienes lo rememoran ya no son testigos directos de aquella experiencia traumática. Si la *voluntad pedagógica* intenta que aquel pasado sea considerado de la misma forma que lo hicieron las generaciones afectadas por el trauma en forma directa, de ello resulta una perspectiva empobrecedora, reductora,

a-histórica. La memoria que debiera promoverse en la escuela no debe ser repetitiva sino propiciar lo que Ricoeur (2004), tomando los términos de Freud, denomina como la *elaboración del duelo* necesaria para superar el trauma. Simplificando, no recordar a la dictadura simplemente para condenarla, como si todos los atropellos a los derechos humanos quedaran en el pasado ni pensar que los despotismos de ayer son idénticos a los de hoy.

Por último, queda pendiente una ampliación más de la memoria sobre el secuestro de los estudiantes. Hace casi veinte años, Jorge Falcone, hermano de Claudia, una de las desaparecidas en la Noche de los Lápices, daba una versión distinta de las causas del secuestro de su familiar. Allí sostiene que la joven estaba en la clandestinidad con un documento falsificado y que respondía a la organización guerrillera Montoneros, de la que era *miliciana* y que en esa condición había recibido práctica política y militar (Gorbato, 1996, p. 96). Años después, en 2001, Falcone publicó un libro con sus memorias donde vuelve a referirse a Claudia. En un breve capítulo narra su secuestro y el de María Clara Ciocchini. Ambas muchachas se sabían perseguidas, buscaban lugar para pasar la noche y, sin otra alternativa, se dirigieron a la casa de una tía de Claudia que estaba vigilada por hombres de las fuerzas armadas vestidos de civil quienes estaban vigilando el lugar, esperándolas. Un dato que aporta Falcone es que ambas estaban armadas e intentaron resistir aunque sin llegar a disparar. Finalmente fueron atrapadas en el departamento de la tía. Allí sus secuestradores encontraron armas y explosivos escondidos en el depósito del inodoro (Falcone, 2001, pp. 82-84).

Esta narración nos plantea una cuestión ética mucho más inquietante que la irracionalidad de los militares porque el secuestro se inscribiría, entonces, en la perversa lógica represiva de los dictadores y nos enfrenta a un interrogante más complejo y con muchas resonancias actuales. Si los jóvenes de ayer eran guerrilleros que estaban por la acción armada revolucionaria, ese hecho ¿justificaba que no se aplicara la ley y se los secuestrara, torturara y asesinara? La discusión de las respuestas a esta

pregunta puede resultar hoy mucho más educativa que la simple descripción de la maldad de los militares del pasado.

Por último nos queda el problema de la democracia. La escuela la defiende con una retórica sobre sus virtudes que los adolescentes no pueden comprobar en su vida práctica. Para los estudiantes la democracia ha perdido el contenido épico que tuvo su recuperación en tiempos de la dictadura porque tanto los alumnos actuales como la gran mayoría de sus padres no tienen hoy recuerdos personales de esa época y, en muchos casos, la dictadura puede resultarles tan lejana como la Querrela de las Investiduras. Por otra parte, la democracia no está hoy amenazada por un nuevo golpe de Estado sino por otro tipo de peligros. Como decía Guillermo O'Donnell:

Hay un avance del estilo autoritario muy marcado; hay una creciente erosión y desgaste de lo republicano. Esto se podría metaforizar como el peligro de la muerte lenta de las democracias: pasado el susto de la muerte rápida por un golpe [de Estado], el peligro ahora reside en la muerte lenta. Es decir, ya no habría ningún hecho espectacular, ni tanques, ni marchas militares ni un día específico que recordemos después con pesar, como el 24 de marzo de 1976, pero a la larga uno se encontraría con que la democracia ha terminado. (Quiroga y Iazzetta, 1997, p. 122)

Reflexionar sobre este problema en la escuela resulta valioso, porque el desafío de la educación, y de las clases de historia, no es simplemente cumplir con una ritual de condena de un pasado oprobioso sino tratar de anudar el pasado con el presente para prepararnos a defender los principios y los derechos frente a las nuevas formas que adoptan hoy las amenazas que se ciernen sobre ellos. Como sostiene Antonio Muñoz Molina: "Las democracias no pierden guerras, a diferencia de las dictaduras, y no hay organización terrorista que las ponga de verdad en peligro. Sí se destruyen es desde dentro" (Muñoz Molina, A., 10 de octubre de 2015).

Referencias

- Argentina, Ministerio de Educación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>
- Argentina, Ministerio de Educación. (2006). *Ley Nacional de Educación N° 26.206*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Buenos Aires, Dirección de Cultura y Educación. (1999). *Educación Polimodal. Contenidos y expectativas de logro*. La Plata: DGCE.
- Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. (2003). *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal*. La Plata: DGCE.
- CEN1. (17 de septiembre de 2015). Comunicado de prensa intervención 16/9 [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://prensaincongruente1.blogspot.com.ar/2015/09/hoy-desde-incongruencia-cen1-centro.html?m=1>.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares - Corredor.
- Falcone, J. (2001). *Memorial de guerra larga*. La Plata: Campana de Palo.
- Gorbato, V. (1996). *Montoneros. Soldados de Perón. ¿Soldados de Menem?* Buenos Aires: Sudamericana.
- Lvovich D. y Bisquert J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura*. Los Polvorines: UNGS / Biblioteca Nacional
- Muñoz Molina, A. (10 de octubre de 2015). La educación. *El País*. Recuperado de http://cultura.elpais.com/cultura/2015/10/09/babelia/1444387632_601935.html
- Orellana, M. (17 de septiembre de 2015). A 39 años de la Noche de los Lápices más de mil jóvenes se movilizaron en La Plata. *La Izquierda Diario*. Recuperado de <http://www.laizquierdadiario.com/A-39-anos-de-la-Noche-de-los-Lapices-mas-de-mil-jovenes-se-movilizaron-en-La-Plata>
- Quiroga, H. y Iazzetta, O. (1997). Entrevista a Guillermo O'Donnell. *Estudios sociales*, 12, 119-133.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Robin, R. (2012). *La memoria saturada*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Rüsen, J. (2001). *Razao Histórica- Teoria da História: os fundamentos da ciência Histórica*. Brasília: Editora UnB.