

Una historia de las memorias de la última dictadura militar argentina (1976-1983) en las escuelas secundarias

Martín Roberto Legarralde

Introducción

La última dictadura militar en la Argentina (1976-1983) ha dejado profundas huellas, que se reactivan periódicamente. En el plano judicial, el desarrollo de los juicios de lesa humanidad actualiza las confrontaciones sobre el pasado mientras que distintas políticas de conmemoración emplazan a las instituciones estatales en un espacio de disputa.

Desde la recuperación democrática, las escuelas secundarias han sido un escenario privilegiado de las luchas entre distintos actores sociales sobre cómo debía ser recordado el período dictatorial. En este capítulo, me propongo presentar brevemente una historia de las narrativas que condensaron los sentidos sobre el período 1976-1983, que tuvieron (y tienen) circulación en las escuelas. Me interesa mostrar cómo circularon esas narrativas entre las escuelas y el espacio social más amplio, así como las condiciones particulares en las que se produjo su tratamiento escolar.

La última dictadura militar en la Argentina implicó la puesta en marcha de un plan sistemático de represión clandestina que involucró el secuestro, desaparición, tortura y asesinato de militantes políticos,

sociales y sindicales, una parte de los cuales estaba comprometida con la lucha armada. También significó la implementación de políticas de represión cultural a través de prácticas de censura, prohibición de libros, música, filmes, artistas, escritores e intelectuales, intervenciones regresivas en el currículum de los distintos niveles educativos, y la administración cuidadosamente planificada de la manipulación informativa para infundir miedo, sospecha y finalmente terror en la trama capilar de la vida social.

Entre otras cosas, los funcionarios del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional¹ enunciaron explicaciones y argumentaciones acerca del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, y la organización subsiguiente del gobierno *de facto*, con la intención de difundir en distintos sectores de la sociedad argentina y de la comunidad internacional una justificación de los acontecimientos que, en el mediano plazo, les permitiera conquistar legitimidad y apoyo. Esos enunciados, toscos y reiterativos, comenzaron a circular en documentos, bandos y comunicados desde el momento del golpe mismo. A lo largo del período que va desde el 24 de marzo de 1976 hasta el 10 de diciembre de 1983 la trama elaborada fue incorporando justificaciones adicionales a medida que se conocían los crímenes cometidos en el marco del plan represivo. La trama argumental básica en la que debían interpretarse los acontecimientos indicaba que el golpe de Estado y la toma del poder por parte de las Fuerzas Armadas se debía a una guerra irregular, librada contra un enemigo insidioso: las organizaciones guerrilleras.

El sistema educativo constituyó un ámbito privilegiado para el trabajo de instalación de esta trama narrativa sobre los acontecimientos.

¹ Empleo el término “Proceso” para aludir al modo en que los propios responsables de la dictadura se refirieron a la etapa política y también cuando las fuentes documentales emplean esa palabra. La denominación proviene de la expresión “Proceso de Reorganización Nacional”, que es como los militares nombraron al gobierno dictatorial. En el resto de las ocasiones empleo el término “dictadura”.

Especialmente, el gobierno militar se ocupó de hacer llegar a las escuelas de nivel secundario una serie de enunciados que postulaban que las Fuerzas Armadas se vieron obligadas a tomar el poder en virtud del vacío producido tras la muerte de Perón, pero también para poder combatir la “agresión marxista internacional”, que en la Argentina había tomado la forma de la guerrilla de Montoneros y el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP).

En 1984 el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) publicó el folleto *El Mito de la “Guerra Sucia”*, en el que denunciaba la doctrina elaborada por los militares –diseminada en documentos oficiales, discursos y notas periodísticas–, según la cual los acontecimientos de la dictadura debían ser comprendidos como una guerra irregular librada contra un enemigo insidioso, infiltrado y oculto (CELS, 1984). Era ese enemigo el que justificaba el carácter clandestino de la represión, así como sus “excesos” y “errores”. Esta doctrina de la guerra sintetizaba algunas de las notas principales de la narrativa elaborada por el gobierno militar para explicar tanto el golpe de Estado como el gobierno *de facto*, pero, principalmente, trataba de justificar el sistema represivo (que justamente en 1984 se encontraba en el centro de la consideración pública a partir de la actuación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), el Juicio a las Juntas, y la intensa cobertura periodística de lo que se denominó el “show del horror” (Feld, 2015).

Este punto de partida marca el problema que abordó en este capítulo. Me interesa analizar cómo fue que se transmitieron esas tramas narrativas en el ámbito escolar. Al respecto, pienso que, así como los funcionarios de la dictadura quisieron instalar una narrativa sobre la guerra en las escuelas, existieron otras narrativas que sucesivamente ganaron protagonismo en el espacio público. Elizabeth Jelin nos advierte acerca del carácter conflictivo de la circulación de estas narrativas, o, simplemente, de las memorias que disputaron por convertirse en la explicación verdadera de los acontecimientos (Jelin, 2002, pp.

39 y ss.). Esta idea está en el centro de la consideración de este capítulo. Me interesa particularmente mostrar el modo en que se produjo esta disputa al interior del sistema educativo argentino a partir del abordaje no solo del contenido de estas memorias –algo que ha sido profusamente estudiado desde distintas disciplinas del campo de las ciencias sociales²–, sino también de las formas específicas que adquirió su transmisión en el ámbito escolar. En este sentido, mi argumento principal es que, así como es posible historizar las memorias y sus relaciones de fuerza, es posible también historizar las formas de su transmisión escolar. Espero mostrar esta historia a través del análisis de fuentes documentales diversas: textos escolares y manuales, documentos especialmente dirigidos a los actores escolares, pero también legislación, discursos públicos y otros tipos de documentos, que no fueron formulados específicamente para su uso en la escuela pero que tuvieron consecuencias en las instituciones educativas.

El Proceso y la “doctrina de la guerra” en la escuela

Los discursos producidos por el gobierno militar para justificar el golpe y la represión utilizaron la figura de la “guerra”, y dieron lugar, al cabo de poco tiempo, a una verdadera narrativa que, surgida de documentos y comunicados oficiales, se diseminó en discursos, declaraciones, entrevistas, filmes, contenidos curriculares y manuales escolares.

Esta “doctrina de la guerra” fue elaborada por el gobierno militar a partir del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, con sentidos previamente instalados en las representaciones sociales acerca de la debilidad del régimen político (la democracia recuperada en 1973 y los conflictos internos del peronismo) y con la confrontación entre “subversión” y “antisubversión” (Franco, 2012). Estos sentidos no provi-

² Véase, entre otros, Franco, 2015 para la “teoría de los dos demonios”; Raggio, 2011 y 2017 para la narrativa de la “víctima inocente”; Da Silva Catela, 2010 para la confrontación entre memorias en el espacio social; Cueto Rúa, 2009 para la enunciación de una narrativa “militante”.

nieron de una elaboración militar original, sino que fueron producidos en el seno de los enfrentamientos entre diversos actores políticos entre 1973 y 1976, con un fuerte protagonismo del propio peronismo.

En tanto narrativa, fue evolucionando. Al menos en su expresión en el ámbito educativo durante la dictadura, la narrativa de la “guerra” no contenía menciones explícitas al carácter “irregular”, “sucio” o “clandestino”, sino que presentaba el esquema de un modo de vida, valores y tradiciones nacionales amenazados por un enemigo externo (la “agresión marxista internacional”), que finalmente resultó derrotado por las fuerzas armadas con el apoyo de la sociedad. En todo caso, cuando se reconocía el carácter excepcional de la “guerra”, que había justificado la toma militar del poder, los documentos oficiales remitían esa condición a la “subversión” que había que combatir.

Esta doctrina de la guerra se difundió por el sistema educativo a través de una sucesión de intervenciones curriculares que, entre otras cosas, cambió la materia Estudios de la Realidad Social Argentina (implementada entre 1973 y 1976) por Formación Cívica primero, y Formación Moral y Cívica después,³ y que instaló la idea de valores esenciales y una tradición nacional amenazada. Esa intervención curricular también implicó la reformulación de contenidos de la asignatura Historia, en los que se presentaba al gobierno militar como la respuesta necesaria a la “agresión marxista”. Finalmente, estas intervenciones curriculares se complementaron con la producción de materiales de enseñanza específicos, entre los que resulta emblemático el folleto *Subversión en el ámbito educativo*. En él, la “doctrina de la guerra” se volvía explícita en tanto narrativa sobre la propia dictadura:

³ El 31 de marzo de 1976, a solo 5 días del golpe, la resolución N° 3/76 modificaba los contenidos de la materia Estudios de la Realidad Social Argentina (ERSA) y los alineaba con el Acta fijando propósito y objetivos básicos para el Proceso de Reorganización Nacional, uno de los documentos fundacionales de la dictadura. El 15 de junio de 1976, por un decreto de Videla, la materia pasaba a llamarse Formación Cívica. En 1980, mediante el Decreto N° 2620/80 la materia comenzó a denominarse Formación Moral y Cívica.

Así es como en el país hemos de hablar de guerra, de enemigo, de subversión, de infiltración, términos estos poco acostumbrados en la historia argentina contemporánea y sobre todo en ámbitos como el de la educación y la cultura; pero esa es la cruda realidad y como tal se debe asumir y enfrentar: con crudeza y valentía (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, p. 5).

El folleto fue impuesto como lectura obligatoria, tal como lo indicaba la resolución ministerial N°538 del 27 de octubre de 1977. Sobre su circulación en las escuelas contamos con algunos testimonios que dan cuenta de que la intención de fijar una memoria oficial no se terminaba en su enunciación, sino que se debía verificar en el involucramiento de los inspectores, directores y docentes en la “guerra”.⁴

En relación con su contenido, el documento se enreda en definiciones de conceptos que tratan de abonar la imagen de un estado de amenaza sobre la sociedad argentina (esencialmente occidental). Entre estos conceptos, el folleto incluye una serie de definiciones, en las que se diferencia y contrapone una concepción occidental y otra comunista de la guerra. Según el folleto, el resultado de estas concepciones enfrentadas es que:

- a) *Estamos pues en medio del choque entre dos sistemas.* El marxismo procura la implantación paulatina del comunismo en el mundo.
- b) La amplia gama de procedimientos, el disimulo y el encubrimiento de identidad y propósito y el mantenimiento de una permanente actividad, permiten a la subversión internacional, librar la lucha a despecho de la situación particular que vive el ambiente que se considere en cada caso. (...)

⁴ El Prof. Rubén Cucuzza dejó testimonio de las amenazas y presiones sobre los directores de instituciones educativas para que denunciaran con base en lo que indicaba el documento. Su relato puede leerse en Pineau, Mariño, Arata y Mercado (2006, pp. 56-57).

La subversión local, por pequeña que pudiera ser, siempre es un apéndice de un todo homogéneo y mundial dirigida centralizadamente por los estados líderes marxistas leninistas, que han hecho de la ideología el principal medio de dominación (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, pp. 12-13, cursivas en el original).

El documento contenía entonces una caracterización de la guerra que no se confinaba a las formas por todos conocidas del conflicto bélico, sino que incluía aspectos, prácticas y concepciones que formaban parte de la vida cotidiana de la mayoría de las personas: la lectura de ciertos libros, la expresión de opiniones en una clase, la participación en organizaciones gremiales, sociales o políticas.⁵

Con tono críptico, el folleto buscaba producir un efecto de extrañamiento sobre todas esas prácticas y sentidos, ubicándolos en el terreno de la “agresión marxista internacional”. Sin embargo, este efecto de extrañamiento se diluye cuando en el capítulo II se describen las organizaciones, que son caracterizadas como “bandas de delincuentes subversivos marxistas”. Con lenguaje propio de los servicios de inteligencia, se relata una historia del PRT-ERP y Montoneros que desemboca en su caracterización como variantes de organizaciones marxistas, leninistas y trotskistas promovidas desde el exterior.

La conexión de este relato con el plan represivo de la dictadura resulta indudable cuando el documento plantea una caracterización de la situación en la que se encontraban estas organizaciones en 1977:

- 1) Las operaciones efectuadas con las Fuerzas Legales sobre las BDSM, han colocado a las mismas en situaciones sumamente críticas cuya profundidad se hace más visible en el PRT – ERP.
- 2) El potencial de estas bandas ha sufrido un serio desgaste como consecuencia de:

⁵ Federico Shinzato rastrea las formulaciones de esta concepción de la guerra irregular, multiforme y total hasta las enunciaciones de militares franceses tras la guerra de Indochina (Shinzato, 2019).

- a) Muerte, detención y desertión de un número importante de personal, agravado por las circunstancias de que incluye a cabecillas nacionales y zonales y al personal de mayor experiencia revolucionaria.
 - b) Pérdida de importante infraestructura logística –y dentro de ella, de aquélla destinada a la fabricación de armamento y de propaganda–.
 - c) Falta de reemplazo del personal perdido y dificultades para conseguirlo como consecuencia de la derrota que están sufriendo y de la falta de apoyo de la población.
 - d) Importante deterioro de la moral que se manifiesta a través de:
 - Aumento considerable de desertores
 - Desertión de personal de elevada jerarquía.
 - Colaboración –luego de la entrega–, al extremo de constituirse en valiosos colaboradores de las Fuerzas Legales como consecuencia del conocimiento que tienen de la banda.
 - Necesidad de las bandas de recurrir a penar con la muerte a quienes deserten.
- 3) El desgaste ha provocado su desarticulación en casi todo el país, manteniendo una organización de relativa eficiencia sólo en el aglomerado del Gran BUENOS AIRES, LA PLATA y Arco Ribereño del PARANÁ (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, pp. 33-34).

Esta caracterización podría ser leída prácticamente como una descripción de la acción represiva de los grupos de tareas sobre Montoneros y ERP, con la omisión (apenas velada) de la mención a los secuestros, torturas y asesinatos en los centros clandestinos de detención. ¿Cuál podía ser el sentido que tenía para los funcionarios del gobierno militar incluir este pasaje en el folleto? Es difícil saberlo. En la argumentación del documento parece ocupar el lugar de una evidencia acerca del carácter orquestado y planificado de la “agresión”, de la que luego se desprende una descripción de otro tipo de organizaciones

estudiantiles: la Unión de Estudiantes Secundarios (UES), la Juventud Universitaria Peronista (JUP), la Juventud Guevarista (JG).

Las alusiones a prácticas habituales en las instituciones educativas como parte de la acción subversiva expuestas en el capítulo III del documento conectan nuevamente la vida cotidiana de las escuelas con la amenaza que hay que denunciar. Así, se enumeran los “recursos” de la subversión en el ámbito educativo:

- 1) Personal jerárquico, docente y no docente ideológicamente captado, que a través de sus decisiones, charlas informales (principalmente los preceptores), desde sus cátedras, o su trabajo, difunden premeditadamente en el ámbito educativo su ideología marxista.
- 2) Personal jerárquico, docente y no docente que, sin ser racionalmente marxista, por comodidad, negligencia, temor, confusión ideológica u otras razones, realiza o permite que se realice (sin ningún impedimento), el accionar subversivo.
- 3) Empleo de bibliografía, material de enseñanza y recursos didácticos que, objetiva o subjetivamente, contienen ideología marxista u otras extrañas a nuestra nacionalidad.
- 4) Organizaciones estudiantiles que difunden ideología marxista y captan al estudiantado para el logro de sus objetivos.
- 5) Organizaciones gremiales, aprovechando la circunstancia de tratarse de un sector relegado en sus aspiraciones, movilizaban a los docentes para favorecer la obtención de los objetivos perseguidos por el marxismo.
- 6) Organizaciones de delincuentes subversivos que, mediante su estructura armada (MONTONEROS, ERP, OCPO, etc.) ejercen presión sobre el personal del ámbito para la consecución de sus fines (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, pp. 47-48).

Este repertorio de peligros que acechan a la escuela debía ser objeto de vigilancia y de denuncia, desde los niveles preescolar y primario hasta la Universidad. En cada caso las indicaciones sobre cómo contrarrestar la acción subversiva comprometían a directivos, docentes y

padres. Pero lo esencial de este apartado del documento es que enunciaba a las escuelas y al sistema educativo general como un territorio específico de la guerra. Es decir, no solo se trataba de alertar acerca de que estaba teniendo lugar una guerra, o de que esa guerra tenía una forma atípica, insidiosa y difusa, sino que el propio ámbito educativo era un escenario privilegiado de esa guerra.

Por su tosquedad, cabe preguntarse acerca de la eficacia de este documento para presentar y difundir una concepción de los acontecimientos compatible con la idea de una guerra, incluso con las características difusas e irregulares de la guerra que se describía allí.

Sin embargo, no se trató del único material destinado a su circulación escolar que planteó estas ideas. Un análisis de los libros de texto de historia argentina que fueron autorizados para su uso en escuelas secundarias dependientes del nivel nacional revela una operación según la cual se incluían contenidos de historia reciente que habían sido mencionados solo lateralmente en ediciones anteriores. Esas referencias al período previo al golpe y al papel de los militares en dicha coyuntura reproducían básicamente un guion según el cual la Argentina habría sido víctima de una agresión externa, aun cuando proviniera de sus propios ciudadanos. De este modo, la frontera geográfica se transformaba en frontera ideológica, y la subversión se convertía en agresión externa (Born, 2010, pp. 48-49). Textos posteriores a la reforma curricular de los contenidos de la materia Historia –ocurrida en 1979-1980– hicieron uso explícito del lenguaje oficial para referirse a la situación previa al golpe y al golpe mismo. Como sostiene Born (2010):

se torna evidente desde el título mismo que lleva la sección correspondiente a tales años dentro de los textos escolares: “Agresión y derrota de la subversión marxista” (Etchart *et al*, 1981; Cosmelli Ibáñez, 1982; Astolfi, 1982, “Agresión Marxista a la Argentina” (Drago, 1981), “La subversión y el terrorismo (...) Derrota militar de la subversión” (Miretzky *et al*, 1981), “Agresión y derrota de la agresión terrorista” (Lladó *et al*, 1983) (Born, 2010, p. 50).

En todos estos libros el énfasis estaba puesto en describir el surgimiento de las organizaciones armadas de izquierda, filiadas en una iniciativa continental (extranjera), que había promovido una planificación a escala regional para llevar adelante acciones terroristas que dieran lugar a insurrecciones y revoluciones. La explicación que ofrecían los libros remitía a la idea de un movimiento orquestado, no espontáneo y sin relaciones con la situación social y política de los países latinoamericanos (Born, 2010, pp. 50-51). Así narra los acontecimientos el manual de Historia Argentina 3, de Cosmelli Ibáñez (1982):

Derrota de la subversión

A partir de julio de 1974 y ante los problemas internos del partido gobernante, las organizaciones marxistas incrementaron su acción militar y psicológica en nuestro país. Al sudoeste de la provincia de Tucumán, en una región de montes y malezas, los guerrilleros se habían hecho fuertes en poblaciones rurales de la franja del Aconquija, por este motivo se dispuso la intervención del ejército en esas zonas.

A comienzos de 1975 se inició el llamado Operativo Independencia, a cargo de una gran unidad de combate lanzada por vez primera a luchar en todos los frentes contra la guerrilla, que contaba con armas modernas. Al cabo de varios meses de enfrentamientos –se recuerda el importante combate del río Pueblo Viejo– las fuerzas legales se impusieron a los subversivos.

A partir del año 1976, en que las Fuerzas Armadas asumieron el gobierno, se inició una declinación de las actividades guerrilleras. Más tarde, cuando las organizaciones terroristas entraron en rápido retroceso, sus dirigentes huyeron al exterior. En 1979 se había completado la derrota de la subversión (Cosmelli Ibáñez, 1982, pp. 334).

En esta forma de presentar los acontecimientos de la historia reciente, el golpe de Estado de 1976 es presentado como la asunción del gobierno por parte de las Fuerzas Armadas, y su accionar represivo

como enfrentamientos que conducen a una declinación de las actividades guerrilleras. Esto nos permite ver cómo se diseminó la narrativa de la guerra en distintos soportes destinados al uso escolar. Además, esta diseminación permitió que la enunciación de la narrativa de la guerra siguiera teniendo lugar en las escuelas más allá de 1983. De acuerdo con Born (2010), los libros de texto editados durante la dictadura permanecieron en vigencia hasta finales de la década de 1980.

El control desplegado por el gobierno militar sobre las instituciones estatales, y, a través de ellas, sobre toda la sociedad, nos lleva a pensar que la circulación escolar de otras memorias sobre los acontecimientos fue muy limitada. Por supuesto, la censura y la represión explican por qué, si esas otras narrativas tuvieron algún lugar en las escuelas, no contamos con registros, fuentes o documentos que permitan dar cuenta de sus contenidos y condiciones de transmisión.

Podemos suponer que la combinación de una serie coherente de enunciaciones oficiales con destino en la escuela, junto con las prácticas represivas y de censura, incidieron sobre la correlación de fuerzas de los actores y en los relatos de un conjunto de memorias en disputa en el espacio escolar para conformar una memoria oficial (Pollak, 2006), con la expectativa de que dicha memoria fuera el modo en que las siguientes generaciones se representarán el período.

La pluralización de las memorias en el retorno a la democracia

Tras la derrota de Malvinas, con el final del gobierno militar y durante la presidencia radical de Raúl Alfonsín (1983-1989), se produjo una multiplicación de las memorias en disputa y una pluralización de los actores portadores de esas memorias, que reclamaban poseer la legitimidad suficiente para intervenir en la política educativa. Entre diciembre de 1983 y los primeros meses de 1984 tomaron estado público distintos relatos que confrontaban con la “narrativa de la guerra”. En agosto de 1984, el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS)

publicó el libro *El mito de la “Guerra Sucia”*, cuyo objetivo central era examinar “la doctrina desarrollada por los militares argentinos, que los condujo a otorgar el carácter de ‘guerra’ a las operaciones policiales represivas que ejecutaron contra su propio pueblo” (Frontalini y Caiati, 1984, p. 5). El libro del CELS desmentía el “Documento Final” de la junta militar que había sido difundido en abril de 1983 como una forma de dar cierre a las denuncias por los desaparecidos. Lo interesante de esta discusión es que muy tempranamente expresaba la confrontación sobre cómo debía caracterizarse el período de la dictadura. El documento del CELS no buscaba formular una memoria alternativa sobre los acontecimientos, sino que trataba de minar los argumentos, datos y afirmaciones del “Documento Final” de la junta. En ese sentido puede decirse que mostraba de qué modo se estaban construyendo las condiciones de denegación de la memoria condensada en la doctrina de la guerra. Da Silva Catela (2010) define a las memorias denegadas como “aquellas memorias que reivindican acontecimientos de violencia previos al golpe de Estado, más específicamente las que se construyen en relación con los recuerdos de los familiares de militares asesinados por la guerrilla” (Da Silva Catela, 2010, p. 104). La idea de una memoria denegada alude al escenario de confrontación entre distintas memorias sobre la dictadura. La autora estudia esto hacia mediados de la década de 2000, momento en el que los recuerdos de quienes reivindicaban la represión no encontraban condiciones para su enunciación legítima en el espacio público. Las condiciones para que esas memorias se convirtieran en memorias denegadas comenzaron a producirse en el período de la transición, y describieron ciclos de auge y retroceso que —entre otras cosas— involucraron su enunciación en el ámbito escolar.

Pero, además, las condiciones de denegación de la memoria de la guerra condujeron a la formulación de una caracterización del período de la dictadura en términos diferentes. En el prólogo del libro del CELS, Emilio Mignone explicaba que en el caso argen-

tino resultaban aplicables los conceptos de genocidio y terrorismo de Estado (Frontalini y Caiati, 1984, p. 7), términos que aún no se habían articulado como una memoria alternativa a la narrativa de la guerra, pero que servían para impugnarla, dado que se subrayaba la desproporción entre las fuerzas militares y de seguridad y las organizaciones guerrilleras.

De acuerdo con Emilio Crenzel (2014), el régimen de memoria que contenía la narrativa de la guerra fue cambiando en el transcurso de la dictadura. Este cambio puede verse en la evocación que realizaban los primeros informes y denuncias sobre la represión (entre los que Crenzel enumera la “Carta Abierta a la junta militar” de Rodolfo Walsh, el informe de la Comisión Argentina por los Derechos Humanos (CADHU), ambos de 1977, o el informe de Amnistía Internacional de finales de 1976), y sus diferencias enunciativas con el informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA de 1979. Este último ponía en evidencia un giro hacia una narrativa humanitaria que tomaba distancia de la enunciación de las identidades políticas de las víctimas, de la reivindicación de sus proyectos revolucionarios o del relato del *crescendo* de violencia política de los meses previos al golpe de Estado.

El período de la transición también puede ser entendido como el del cierre del régimen de memoria, que tuvo en su centro a la narrativa de la guerra. Este régimen dio paso a otro que Crenzel describe como una narrativa humanitaria. Sin embargo, es posible ver el período abierto hacia el final de la transición como el de una pluralización de las memorias que accedían a la enunciación en el espacio público.

En los primeros días de su gobierno, Alfonsín tomó una serie de medidas que ponían en evidencia este nuevo régimen de memoria. En primer lugar, firmó los decretos de juzgamiento de las cúpulas de las organizaciones guerrilleras (Decreto 157/83) y de las tres primeras juntas militares (Decreto 158/83). Leídos en conjunto, estos decretos postulan una nueva mirada sobre el pasado inmediato, que ha sido

denominada “teoría de los dos demonios”, sobre la que se construyó una narrativa alternativa a la doctrina de la guerra.

Los decretos postulaban un orden para los acontecimientos. En primer lugar, la guerrilla había defraudado la apuesta por la paz contenida en la amnistía a los presos políticos otorgada en 1973:

el cumplimiento de ese objetivo se vio frustrado por la aparición de grupos de personas, los que, desoyendo el llamamiento a la tarea común de construcción de la República en democracia, instauraron formas violentas de acción política con la finalidad de acceder al poder mediante el uso de la fuerza (Decreto 157/83).

La caracterización que propone el Decreto 157 sobre las organizaciones guerrilleras las define como conformadas por jóvenes ávidos de justicia y carentes de la vivencia de los medios que el sistema democrático brinda para lograrla. Pero, por otra parte, interpreta que “la dimensión que alcanzaron estos flagelos en la sociedad argentina no puede explicarse sólo por motivos racionales, debe reconocerse la existencia de intereses que seleccionaron a nuestro país para medir sus fuerzas” (Decreto 157/83).

El mismo decreto sostiene que la acción de las organizaciones guerrilleras

sirvió de pretexto para la alteración del orden constitucional por un sector de las fuerzas armadas que, aliado con representantes de grupos de poder económico y financiero usurpó el gobierno y, mediante la instauración de un sistema represivo ilegal, deterioró las condiciones de vida del pueblo (Decreto 157/83).

En segundo lugar, el Decreto 158 se enfocaba en el juzgamiento de las juntas militares, a quienes se refería como responsables de haber usurpado el gobierno el 24 de marzo de 1976 y de haber instrumentado “un plan de operaciones contra la actividad subversiva y terrorista, basada en métodos y procedimientos manifiestamente ilegales” (De-

creto 158/83). El período recortado por este segundo decreto es el de los años 1976 a 1979, en el que “miles de personas fueron privadas ilegalmente de su libertad, torturadas y muertas como resultado de la aplicación de esos procedimientos de lucha inspirados en la totalitaria ‘doctrina de la seguridad nacional’” (Decreto 158/83).

La represión desatada por el gobierno militar se enmarcó en una campaña de acción psicológica

destinada a establecer la convicción de que los “agentes disolventes o de la subversión”, difusa categoría comprensiva tanto de los verdaderos terroristas como de los meros disidentes y aún de aquéllos que se limitaban a criticar los métodos empleados, merecían estar colocados fuera de la sociedad y aun privados de su condición humana, reducidos por tanto a objetos carentes de protección jurídica (Decreto 158/83).

Dicha campaña de acción psicológica, así como el Acta de la Junta Militar del 28 de abril de 1983, en la que la cúpula de las fuerzas armadas declara que las operaciones fueron ejecutadas conforme a planes aprobados y supervisados por los mandos superiores, son expuestos como argumentos sobre la limitación de las responsabilidades de los subalternos.

La lectura conjunta de estos decretos permite ver un marco interpretativo nuevo para los acontecimientos. La violencia política desatada desde 1973 por las organizaciones guerrilleras fue la que provocó la respuesta represiva. Por su parte, las Fuerzas Armadas usurparon el poder, implementaron un plan de represión ilegal y se abatieron no solo sobre las organizaciones armadas sino también sobre inocentes (distinción que indica diferentes categorías de víctimas de la represión). En la represión ilegal, a su vez, los decretos establecen una distinción entre las cúpulas militares, que son las responsables de los planes y las decisiones, y las fuerzas operativas de la represión, que podrían haberse visto engañadas o coaccionadas a efectuar secuestros, torturas y asesinatos (Crenzel, 2014, pp. 57-58).

Los decretos de juzgamiento pueden ser leídos como un argumento que se reiteraría unos meses más tarde en el prólogo del informe *Nunca Más*, producido por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), y, particularmente, en las declaraciones de Antonio Tróccoli (ministro de Interior de Alfonsín) en la apertura del programa televisivo en el que se presentó dicho informe (Canal 13, 1984). Estas enunciaciones pueden ser leídas como una nueva narrativa sobre la dictadura. Quienes subrayaron su reproducción y estabilización en sucesivas declaraciones de funcionarios denominaron a esta narrativa como la “teoría de los dos demonios”. Marina Franco resalta que esta denominación provino de quienes criticaban la argumentación de los funcionarios radicales.

Simultáneamente, ya desde el informe de la CONADEP, se pudo ver en circulación otro relato. Según este, la identidad política de las víctimas de la represión no debía ser tomada como un dato relevante al momento de explicar lo acontecido. Otras marcas de identidad (particularmente su edad, su juventud) habían sido definitorias. Esto dio lugar a relatos que han sido caracterizados en su conjunto como la narrativa de la “víctima inocente”, la cual explicaba especialmente el funcionamiento del aparato represivo que hizo víctimas a jóvenes estudiantes. El caso paradigmático de esta narrativa estuvo contenido en el relato en múltiples soportes de la “Noche de los Lápices” (Lorenz, 2004; Raggio, 2011, 2017).

Desde el punto de vista de su circulación en el espacio educativo, durante el gobierno de Alfonsín se produjo la coexistencia (y previsiblemente la confrontación, aunque no se disponen de estudios sobre la recepción) de estas narrativas. La “doctrina de la guerra” tuvo una presencia inercial. Si bien en el espacio público se transformó rápidamente en una memoria disidente de la oficial, en el ámbito escolar fue sostenida por docentes que continuaron en sus cargos después de la salida del gobierno militar, por estudiantes que compartían estos discursos en circulación en las familias y otros espacios, e incluso por

los libros de texto, cuyas modificaciones en el tratamiento de este tema esperaron hasta fines de la década de 1980 y fueron muy acotados (Born, 2010).

La “teoría de los dos demonios”, en cambio, no parece haber tenido un correlato inmediato en materiales, textos u otros vehículos que permitieran su enunciación en el contexto escolar. Los lineamientos curriculares nacionales, formulados en el verano de 1984 para ser implementados en las escuelas secundarias nacionales en el ciclo lectivo de ese año, establecieron el reemplazo de la asignatura Formación Moral y Cívica (vigente desde 1980) por la asignatura Educación Cívica. Sus contenidos implicaron una profunda revisión de la herencia curricular de la dictadura en la formación ciudadana, pero no incluían referencias directas a la etapa inmediatamente anterior (Becerra, 2016, p. 83).

Como hemos señalado, en el mismo contexto cobró estabilidad otra narrativa sobre la represión. En este caso, pueden reconocerse en el acontecimiento de la Noche de los Lápices las notas características de una narrativa que confronta con la idea de una guerra o de un choque entre dos actores violentos. Así sintetiza Sandra Raggio (2017) la forma en que fue narrado el acontecimiento:

La historia relata el secuestro de seis adolescentes, desaparecidos la noche del 16 de septiembre de 1976, en La Plata, y de un sobreviviente, Pablo Díaz, secuestrado días más tarde. Todos ellos eran estudiantes secundarios y habían participado en las luchas por el boleto escolar (Raggio, 2017, p. 22).

De acuerdo con la investigación de Raggio, esta narración es una construcción del acontecimiento que fue cobrando forma desde las primeras denuncias sobre las desapariciones producidas durante la dictadura, hasta la publicación del libro *La Noche de los Lápices* de María Seoane y Héctor Ruiz Núñez, o el estreno del filme homónimo en 1986. En ese lapso, una serie de testimonios, relatos y entrevistas

fue cobrando la forma de una narrativa estable del acontecimiento. Dicha narrativa desembocó en una representación emblemática de la represión, que desmentía los argumentos de la guerra sucia o la teoría de los dos demonios.

Fue así como la Noche de los Lápices, en las versiones antes citadas, se ha constituido en ejemplo de una narrativa más amplia, a la que se ha denominado “mito de la inocencia” o “la víctima inocente”. Da cuenta de un modo de narrar a las personas desaparecidas durante la última dictadura militar como “inocentes”, entendiéndolo como la falta de culpabilidad por los “hechos de subversión o terrorismo” por los que, supuestamente, fueron secuestradas por el régimen militar (Raggio, 2017, p. 28).

La narrativa de la “víctima inocente” puso en circulación una interpretación de la represión que ubicó en el centro a las víctimas de los secuestros, las torturas y los asesinatos. Se destacan en esta narrativa algunos rasgos de las víctimas, como su juventud, su idealismo, y se los subraya como prueba de su inocencia respecto de su implicación en el terrorismo. Como contraparte, la interpretación ofrecida en el marco de la narrativa de la víctima inocente desplaza a un segundo plano –y en ocasiones directamente oculta– la militancia política de las víctimas. En los testimonios iniciales sobre los que se apoyó esta narrativa, este ocultamiento tenía un sentido estratégico: esos testimonios habían sido producidos en el contexto de las denuncias sobre las desapariciones, efectuadas mientras el aparato represivo se encontraba aún activo. Sin embargo, en el contexto de su circulación pública masiva, este uso estratégico fue desplazado por otro: la narrativa de la víctima inocente se mostraba eficaz para contrarrestar el relato de la guerra o la teoría de los dos demonios.

La enunciación y circulación de la narrativa de la víctima inocente en el ámbito escolar se apoyó sobre todo en el movimiento estudiantil. La rehabilitación de los centros de estudiantes y la fuerte identifica-

ción de los militantes estudiantiles con el relato de la Noche de los Lápices confluyeron en su instalación en el contexto escolar, al punto de que en 1988 la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires reconoció el 26 de septiembre como una fecha de recordación oficial sobre la base de este relato, e instituyó el “Día de la Reafirmación de los Derechos del Estudiante Secundario”. El nombre que la ley establece para la conmemoración es particularmente significativo, ya que subraya un rasgo específico que el relato emblemático del acontecimiento atribuyó a las víctimas: su condición de estudiantes secundarios. En cambio, sus identidades políticas no eran mencionadas en el texto de la ley, como tampoco el propósito político de la represión de la que fueron víctimas.

Algunas fuentes permiten identificar, junto con esta eclosión de narrativas que se tornaron en relatos emblemáticos del período dictatorial, otras memorias que buscaron tomar posición en el ámbito escolar, pero que no alcanzaron la misma continuidad. Al respecto, puede verse, por ejemplo, la actividad desarrollada por la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) en 1984, a través de una jornada que convocó a docentes y estudiantes, y que contó con oradores vinculados tanto al gobierno de Alfonsín como al movimiento de derechos humanos. En particular, el discurso de Simón Lázara acerca de la dictadura y de sus consecuencias en el ámbito educativo permite ver que también en la coyuntura de la transición a la democracia existieron representaciones de la etapa que la caracterizaban como “terrorismo de Estado”:

Necesitamos comprender que la utilización de todo el poder del Estado para la violación sistemática de los Derechos Humanos, que el terrorismo de Estado, no fueron hechos aislados ni circunstanciales, ni la obra de la imaginación delirante de algún oficial, ni la acción de mentes enfermas; que la tortura y la represión, el extrañamiento y el exilio, la entrega y la subordinación del país a los intereses hegemónicos internacionales, fueron producto de un

plan orgánico, sistemático y eficiente, puesto en práctica a partir del 24 de marzo de 1976 y que, aún hoy, tiende su sombra sobre el futuro argentino (APDH, 1984, p. 7).

Este tipo de conceptualización –que años más tarde encontraría eco en el ámbito legislativo y judicial– parece haber tenido una repercusión limitada en el sistema educativo. Lázara subrayaba en su alocución el hecho de que el terrorismo de Estado había constituido un plan sistemático, y que no debía interpretarse la represión como el resultado de la perversión de ciertos individuos, sino como el resultado de un proyecto político de la dictadura. Decía estas palabras, además, en un contexto muy particular: un evento con un fuerte respaldo de un arco político que unía desde sindicatos docentes hasta sectores afines al gobierno radical.

Las condiciones de la transición a la democracia y los primeros años del gobierno de Alfonsín abrieron el espacio público para la enunciación de distintos marcos interpretativos para los acontecimientos de la dictadura. La legitimidad de los agentes enunciadore para imponer los términos en los que se debía interpretar el pasado inmediato variaron fuertemente. La narrativa de la guerra perdió el eco que había tenido ya desde los años previos al golpe de Estado, y pasó de tener un “consenso antisubversivo amplio” a tener un “consenso antisubversivo restringido” a la comunidad de los uniformados y sus aliados (Shinzato, 2019). En cambio, con las decisiones iniciales del gobierno de Alfonsín, la narrativa condensada en la “teoría de los dos demonios” ganó espacio en las enunciaciones públicas. Frente a estas formas de interpretar el pasado dictatorial, la narrativa de la víctima inocente cobró estabilidad en la construcción del acontecimiento de la Noche de los Lápices y conquistó una particular legitimidad para su circulación en el ámbito escolar, ya que coincidió con la activación de la militancia estudiantil en los primeros años del gobierno radical.

Los retrocesos que se produjeron durante la presidencia de Alfonsín con las leyes de Punto Final (1986) y Obediencia Debida (1987) abrieron una nueva etapa en las confrontaciones por las memorias de la dictadura.

La retórica de la reconciliación y la política de impunidad

Este retroceso se completó durante la primera presidencia de Carlos Menem. A pocos meses de asumir, Menem firmó una serie de decretos de indulto con los que consolidaba la impunidad. Estos indultos fueron acompañados de una retórica de la “reconciliación”, que se ya había enunciado durante la campaña electoral. El menemismo se presentaba a sí mismo como el actor político que había logrado la reconciliación de unitarios y federales (con la repatriación de los restos de Juan Manuel de Rosas y su inclusión en el billete de 20 pesos), la reconciliación entre peronistas y antiperonistas (con su visita a Isaac Rojas), y, finalmente, la reconciliación entre los “dos demonios”.

El virtual agotamiento de la vía judicial y el desplazamiento de estos temas de la consideración pública dieron lugar a un repliegue de la movilización popular en torno a la agenda de los derechos humanos. Si bien los organismos mantuvieron su lucha, ahora contra la retórica de la reconciliación y del olvido, se redujo significativamente la presencia de estos temas en la agenda pública.

Junto con esta correlación de fuerzas en el campo de las memorias, la política educativa del menemismo se caracterizó por una reforma estructural del sistema educativo con una fuerte impronta tecnocrática. En lugar de las ambiciones de amplia participación que había exhibido el alfonsinismo, la prioridad del menemismo estuvo puesta en la eficacia y la irreversibilidad de la reforma, por lo que se pusieron en manos de especialistas y técnicos las decisiones cruciales de la política educativa.

Esto hizo que, frente a la multiplicación de actores y narrativas, la reforma educativa que comenzó en 1993 se caracterizara por una for-

malización de las referencias a los “derechos humanos” (Siede, 2013) y un sesgo fuertemente institucionalista en el tratamiento de la historia reciente (de Amézola, 1999). Por ejemplo, en el caso de los contenidos básicos comunes (en adelante CBC) para la materia Historia en el nivel Polimodal, la referencia a la historia reciente se enunciaba del siguiente modo:

Los proyectos políticos en disputa durante la primera mitad del siglo XIX. La formación del Estado Nacional. Diferentes formas de relación entre el Estado y la sociedad desde 1880. Procesos históricos de configuración del Estado. Políticas públicas. Cambios en los regímenes políticos. *Procesos democratizadores y procesos autoritarios*. Rol de los actores políticos. Pensamiento político y social en la Argentina contemporánea: autores y corrientes significativas. La cultura política argentina: continuidades y transformaciones. Formas de ciudadanía política en la Argentina contemporánea. La experiencia política de los países del Mercosur (Ministerio de Cultura y Educación, 1998, cursivas nuestras).

Como puede verse, la caracterización del pasado reciente quedaba subsumida en el antagonismo entre “procesos democratizadores” y “procesos autoritarios”. Además, el campo curricular no incluyó en este caso (como en otros) las voces de los organismos de derechos humanos, los sindicatos, el movimiento estudiantil, etc. De todos modos, el momento de formulación de los contenidos básicos comunes en el marco de la reforma educativa también debe ser considerado como un período clave en la configuración de las memorias sobre la dictadura en el espacio escolar. Si bien los CBC no registraron una toma de posición explícita de los especialistas acerca de la cuestión, las referencias tangenciales que se hicieron sobre el período y sobre temas conexos (la interrupción del sistema democrático, los derechos humanos), tanto desde los CBC de Formación Ética y Ciudadana como desde Ciencias Sociales e Historia, nos muestran una cierta resistencia

de la temática a ser subsumida en un encuadre disciplinar específico, y, por extensión, introducen en el currículum las tensiones entre historia y memoria que atravesaron, en adelante, gran parte de las políticas educativas destinadas a abordar esta cuestión.

La amplitud y vaguedad en la definición de los contenidos básicos comunes generaron que otras instancias tuvieran un amplio margen para ofrecer marcos de interpretación. Como se ha señalado (de Amézola, Di Croce y Garriga, 2009, p. 108), la definición de contenidos referidos al pasado reciente en la materia Historia implicaba una novedad no solo para los alumnos sino también para los docentes, y esa novedad no fue acompañada consistentemente por acciones de formación y capacitación en el período de implementación de la reforma curricular de la década de 1990. Ese espacio de formación fue cubierto, en cierta medida, por las políticas editoriales, que dieron lugar al reemplazo de los viejos manuales y libros de texto. En un análisis de los manuales editados en la segunda mitad de la década de 1990 para abordar los contenidos de la historia reciente, de Amézola, Di Croce y Garriga (2009) sostienen que en relación con la represión, los manuales analizados (de las editoriales Kapelusz, Santillana y Estrada) recuperan las afirmaciones de la CONADEP en el informe *Nunca Más* acerca del carácter de plan sistemático de la represión y de la inocencia de las víctimas, cuyos rasgos salientes se refieren a la edad, el sexo y la ocupación, y no a su militancia política. Así describe la represión el manual de Kapelusz:

los militares pusieron en marcha el terrorismo de Estado, consistente en el secuestro, la tortura y la desaparición de miles y miles de ciudadanos. El terrorismo de Estado no sólo se descargó contra los militantes de las ya muy debilitadas organizaciones guerrilleras. Alcanzó a dirigentes gremiales y políticos, miembros de organizaciones de derechos humanos y muchos otros que tuvieron la desgracia de figurar en la agenda de algún detenido o de haber sido nombrados en alguna sesión de tortura. Como todo se hacía en

el mayor de los secretos, los secuestrados “desaparecían”. Así se fue creando la terrible figura del desaparecido. Entre 1976 y 1983 “desaparecieron” más de diez mil personas. Algunos organismos de derechos humanos sostienen que fueron treinta mil (Tobio, Pippin y Scaltritti, 2000, p. 103, citado en de Amézola, Dicroce y Garriga, 2012, p. 115).

Es interesante hacer notar, a partir de esta cita, la intención de articular elementos de narrativas que se encontraban en circulación en el espacio público y en el ámbito escolar con las —en aquel momento— escasas producciones académicas sobre el período. En ese sentido, a diferencia de los manuales elaborados durante la dictadura, que se encolumnaban claramente en la narrativa de la guerra, las producciones editoriales de este período tienden a registrar algunos argumentos de las narrativas en circulación, pero construyen una imagen de neutralidad en las disputas por los sentidos del pasado, lo que haría a estos manuales más aceptables para su amplia circulación escolar.

A 20 años del golpe de 1976

Entre 1995 y 1996 se produjo un punto de inflexión tanto en la circulación pública de las memorias como en las dinámicas de su transmisión. Las declaraciones públicas de Scilingo, un militar que confesó haber participado de los “vuelos de la muerte” (Verbitsky, 2020), vuelos mediante los que personas secuestradas y sedadas eran arrojadas al mar, contribuyeron a reinstalar en el interés público las confrontaciones acerca de los modos de caracterizar el período de la dictadura. Pocos meses después, el acto de conmemoración a 20 años del golpe de Estado convocado por diversas organizaciones recibió un amplio apoyo popular que revitalizó el protagonismo del movimiento de derechos humanos. En esos mismos meses se produjo la presentación pública de la organización H.I.J.O.S., conformada por hijos e hijas de desaparecidos que sostenían la necesidad de reivindicar las identidades y proyectos políticos de sus padres como horizonte de militancia.

Esta confluencia de acontecimientos puso en tela de juicio el argumento de la “reconciliación” que el menemismo había impulsado desde inicios de la década de 1990 y permitió confrontar con la idea de que el rol de las instituciones –entre ellas, la escuela– era consolidar la paz social y política sobre la base del olvido y el perdón.

Esta brecha abierta en el espacio público se expresó paulatinamente en el ámbito educativo. En la provincia de Buenos Aires, en 1998 se sancionó una ley que estableció la fecha del 24 de marzo como de recordación obligatoria del golpe y del terrorismo de Estado. El texto de la norma es revelador del carácter privilegiado del sistema educativo como espacio de disputa por las representaciones del pasado reciente:

Un índice incuestionable de la madurez de la conciencia cívica democrática de los países está señalado por la conciencia que se transmite entre generaciones acerca de los graves riesgos que entraña el olvido de su historia. Así lo testimonia el cultivo sistemático de la memoria de las trágicas secuelas de la guerra en aquellos países que fueron escenario de las grandes conflagraciones de este siglo o la devoción con la que se evoca a través de muy diversas iniciativas culturales a las víctimas de los grandes genocidios de la historia (Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires, 1996).

Como puede verse, los fundamentos de esta ley asociaban la democracia con el cultivo sistemático de la memoria. En el articulado, la ley establecía que en las escuelas de la provincia se debían “realizar actividades que contribuyan a la información y 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” (Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires, 1998). Con naturalidad, la ley traducía el ejercicio de la memoria en una actividad escolar.

El fin de siglo dejaba un panorama complejo. Desde el punto de vista de las políticas oficiales, la tendencia predominante era la de transmitir una visión del pasado dictatorial como un período de quiebre institucional, con un énfasis en la superación de la confrontación política de la que no se ofrecían demasiados detalles. Esto era compatible con una memoria oficial relacionada con las nociones de “reconciliación” y “olvido”, que tendía a restar importancia a cualquier intención de esclarecer o reabrir la consideración pública del período.

Después de una etapa de repliegue, los actores que sostenían otras memorias habían retomado la iniciativa. Tanto los tradicionales organismos de derechos humanos como la nueva militancia política y estudiantil, y la organización H.I.J.O.S., con su específica identidad, impidieron que se consolidara el cierre político y simbólico pretendido por el menemismo en torno de la noción de “reconciliación”. Si la vía judicial parecía trabada, el espacio social se mostraba cada vez más propicio para ganar apoyos.

Aunque se carece de estudios en profundidad acerca de la circulación de estas memorias no oficiales en el ámbito educativo durante este período, lo cierto es que algunos de los actores con mayor presencia en las confrontaciones por la memoria eran también actores educativos: agrupaciones estudiantiles, sindicatos docentes, intelectuales e investigadores.

La transmisión escolar en las políticas de memoria, verdad y justicia a partir de 2003

El cambio de siglo se caracterizó por una paulatina revisión de lo acontecido durante la década de 1990 en distintos planos. En el sector educativo, la “Reforma Educativa” identificada con la Ley Federal de Educación, fue duramente cuestionada desde distintos sectores (sindicatos docentes, académicos, periodistas, entre otros), lo que coincidió con un clima social de crítica y cuestionamiento a sus consecuencias.

En particular, estas críticas se concentraron en la desarticulación de la educación secundaria tradicional, que había sido fragmentada entre el tercer ciclo de la EGB y el Polimodal.

Ese clima de crítica habilitó un proceso de revisión, que se consolidó con la sanción de un nuevo marco legal, tanto a nivel nacional como provincial. La Ley de Educación Nacional (2006) inició una serie de políticas de reorganización del sistema educativo argentino, en cuanto a su estructura, extensión, enfoques, y también en el plano curricular. Pero, en relación con la temática específica de las memorias de la dictadura, resultó clave la sanción de la Ley 25.633, producida en agosto de 2002, que estableció el 24 de marzo como el “Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia”. Si bien se trata de una ley que instituye una conmemoración de alcance nacional, como en otros casos, sus prescripciones fundamentales indican que esa conmemoración debe suceder en el ámbito escolar:

Artículo 1º- Institúyese el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976. Artículo 2º- En el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones acordarán la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas al Día Nacional instituido por el artículo anterior, que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos (Ley 25.633/02).

En el debate parlamentario a que esta ley dio lugar se indicó que “es conveniente instituir un Día de la Memoria porque no sólo pretendemos que nuestros hijos sepan qué pasó sino por qué pasó” (Macaluse, en el debate parlamentario de la Ley 25.633/02). Las escuelas

como espacio público de conmemoración se veían de este modo atravesadas por su misión en los procesos de transmisión intergeneracional, más allá de las prescripciones curriculares.

Si se observa el caso de la provincia de Buenos Aires, la reformulación curricular ha hecho lugar a dos abordajes sobre la última dictadura militar: uno que se expresa en los contenidos de Historia de 5° año, sobre todo en relación con la perspectiva de la historia política en clave estructural, y otro que se expresa en los contenidos de Construcción de Ciudadanía (1° a 3° año) y Política y Ciudadanía (5° año), centrado en ubicar el terrorismo de Estado y la interrupción del orden constitucional como las dos temáticas que más relevancia tienen para la comprensión y el ejercicio de la ciudadanía en el presente:

El Estado terrorista implementado a partir del golpe de estado de marzo de 1976, cobró entre sus principales víctimas a los jóvenes. Según los cuadros estadísticos proporcionados por el Nunca Más, casi el 45% de los desaparecidos por el terrorismo de Estado se hallan en la franja etaria de los 16 a los 25 años, un 26% restante se ubica entre los 26 y los 30 años. El hecho, entre tantos otros, tristemente conocido como La Noche de los Lápices en el cual varios adolescentes que habían participado de una marcha en pro de boleto estudiantil fueron secuestrados de sus domicilios, torturados y asesinados por las fuerzas armadas se constituyó en paradigma de esa época.

(...) El Estado desde su autodefinición como guardián de la nación interpeló el rol de las familias ante la “enfermedad” subversiva que corroía a la sociedad. Ese lugar de amor “natural”, unidad mínima de una nación pensada como gran familia debía ser la encargada de preservar a la juventud, enderezarla, cuidar a los verdaderos hijos impidiendo que se transformen en subversivos. En el discurso y en la práctica “la concepción de la nación como familia daba lugar a la definición de las relaciones políticas entre el Estado y los ciudadanos como familiares, de modo que los derechos y

deberes de la ciudadanía eran reemplazados por la obediencia fiel (Filc, 1997:47). En la gran mayoría de los municipios del país los militares convocaban a “vecinos prestigiosos” para gobernar re-marcando la tajante separación entre administración y política que desde sus orígenes mantenía esta forma de organizar el poder local (Dirección General de Cultura y Educación, 2007, pp. 105-106).

En este último caso, es posible ver formulaciones en los contenidos que dan lugar a trazos de narrativas preexistentes. El caso más notable es la referencia a la Noche de los Lápices, con una síntesis de la narrativa de la “víctima inocente”.

En paralelo, el período en que se produjo esta renovación curricular fue también una etapa en la que se plantearon nuevas vías para la acción judicial. Las políticas estatales de memoria, verdad y justicia comenzaron a tener un correlato en la reapertura de los juicios por delitos de lesa humanidad y la multiplicación de las condenas a miembros del aparato represivo. En el plano educativo, más allá de las reformulaciones curriculares, se pusieron en marcha programas específicos que dan cuenta de un estado de debate especializado acerca de los abordajes escolares de las temáticas referidas a la última dictadura militar. Estos programas se organizaron como intervenciones específicas destinadas a provocar reflexiones, instalar un discurso público sobre la dictadura y promover producciones más allá del abordaje en las clases de las distintas materias.

Puede abrirse el interrogante acerca de cuánto diálogo se ha producido entre los enfoques sostenidos por estos programas (los más destacados son los que se pusieron en marcha en los aniversarios por los 25 años del golpe de Estado en 2001, y por los 30 años en 2006) y las definiciones curriculares que se elaboraron en el mismo período.

En conjunto, todas estas definiciones constituyen un contexto de enunciaciones disponibles para su circulación en las escuelas que se intensificaron a partir del cambio de siglo. Las disputas sociales por las memorias de la dictadura se pusieron en juego en distintos ám-

bitos, y en algunos de ellos adquirieron densidad y demandaron recursos, produjeron enunciaciones y dieron lugar a la formulación de normativas específicas.

Conclusiones: algunas consideraciones sobre la transmisión de las memorias como objeto de investigación

En este apartado final me interesa presentar algunas reflexiones sobre las implicancias metodológicas cuando tomamos la transmisión de las memorias sobre el pasado reciente como objeto de investigación.

El concepto de memoria encierra una serie de complejidades metodológicas. Dado que la memoria alude a los procesos de construcción de sentidos sobre el pasado desde el presente, es necesario determinar y delimitar simultáneamente qué pasado opera como el referente para la producción de sentidos, y en qué presente/s se construyen esos sentidos. Cada presente, cada configuración de relaciones de fuerza entre distintos actores sociales, genera nuevas condiciones para la producción de sentidos.

Hemos optado deliberadamente por emplear el concepto de *transmisión* y no el de *enseñanza*. Nos interesa ver que los procesos suceden en el ámbito escolar, pero como parte de dinámicas sociales más amplias. Esto implica mirar la escuela como espacio con regularidades propias para la producción, circulación y pasaje de memorias, pero también como parte del espacio social más amplio. Del mismo modo que el concepto de memoria convoca temporalidades múltiples (la del pasado y la de los sucesivos presentes), el concepto de transmisión alude a contextos que hay que considerar de manera simultánea: la escuela y el espacio social más amplio del que la escuela forma parte.

Los cambios en las correlaciones de fuerza entre distintos agentes enunciadorees producen distintas relaciones entre los enunciados. Esto les ha permitido a los investigadores agregar una serie de adjetivaciones a las memorias, que aluden, sobre todo, a sus relaciones desiguales o asimétricas: memorias dominantes, memorias subterráneas, memo-

rias oficiales, memorias denegadas, son formas de sintetizar el sistema de posiciones relativas que en una determinada coyuntura definen a las distintas enunciaciones sobre el pasado.

Pero, así como es necesario describir y analizar los cambios en las posiciones relativas de las memorias, es necesario dar cuenta de las inercias y continuidades. En cada configuración de las memorias se producen enunciaciones cuyos soportes tienden a cristalizar esas configuraciones a través de recursos, instituciones y objetos. Por ejemplo, la publicación de una entrevista como libro que trata de argumentar sobre la legitimidad de una determinada interpretación de la dictadura puede haber sido producida en una coyuntura histórica en la que esa interpretación ocupaba el lugar de una memoria dominante. ¿Cómo se lee ese mismo libro tiempo después si esa memoria deja de ocupar el lugar de una memoria dominante y se convierte en una memoria subalterna?

Un rasgo específico del ámbito educativo es que puede ser una fuente de recursos para cristalizar y estabilizar determinadas narrativas sobre el pasado. Conquistar el espacio de enunciación escolar les permite a los distintos agentes enunciadorez prolongar en el tiempo las condiciones de legitimidad que en un momento determinado lograron para sus marcos interpretativos.

En términos históricos, las memorias pueden ser estudiadas a través de distintas fuentes que evidencian operaciones de producción, circulación y transmisión de sentidos sobre el pasado. Filmes, libros, fechas y prácticas rituales pueden mostrar cómo ciertos agentes en un momento determinado buscaron dejar registro de sus formas de concebir un determinado acontecimiento que formó parte del repertorio de su experiencia común. En general, estas fuentes nos permiten dar cuenta de qué sentidos trataron de ser fijados en esos soportes, y podemos ubicarlos en contextos de interpretación específicos (cuándo fueron producidos, cómo fueron revisitados en distintas épocas, en qué medida fueron reinterpretados por otras obras o enunciaciones).

Sin embargo, resulta difícil dar cuenta de las diversas interpretaciones a que pudieron dar lugar en distintos momentos, en la trama capilar de los vínculos de transmisión múltiples que se producen en las escuelas. Es decir, es difícil determinar qué ideas se formaban los estudiantes cuando vieron por primera vez a mediados de la década de 1980 en la escuela el filme *La Noche de los Lápices*. ¿Producía el mismo efecto de verosimilitud en los días de su estreno que una década más tarde, tras los indultos, o dos décadas más tarde, cuando se habían puesto en marcha nuevas causas por delitos de lesa humanidad?

¿Qué es lo que permite hablar de “narrativas” sobre la última dictadura militar? Podemos ver un movimiento convergente entre dos planos: por un lado, la unidad de intereses de un conjunto acotado de actores que se juega en el posicionamiento acerca de la interpretación de ese pasado en particular; por el otro, un relato que funciona como argumento básico pero que va incorporando elementos a medida que se confronta contra otras interpretaciones posibles, en un espacio discursivo atravesado por relaciones de poder que hacen que algunos de esos relatos se vuelvan hegemónicos, otros oficiales y otros subterráneos (Pollak, 2006). Pero no es posible decir que una narrativa es la expresión directa y única de los intereses de un conjunto de actores, ni al revés, que es un relato coherente preformado que define a un actor o conjunto de actores.

Algo similar sucede con la transmisión de esas narrativas. La transmisión es histórica, lo que quiere decir que se producen cambios en su dinámica, en su grado de institucionalización y en su distancia respecto de los acontecimientos que dan lugar a sus contenidos. Esto genera un mapa complejo: actores, narrativas y modos de transmisión se intersecan en una configuración que varía históricamente, producto de balances cambiantes en las relaciones de poder.

En el recorrido presentado en este capítulo tratamos de mostrar que las memorias en circulación en el ámbito escolar se encuentran atravesadas por distintas correlaciones de fuerza que varían históri-

camente. Por otra parte, resulta central para la consideración de este tema su tensa relación con las regulaciones y prescripciones curriculares. El tratamiento de las memorias de la dictadura en la escuela se resiste a ser encuadrado por las prescripciones curriculares, en parte porque es difícil argumentar su inscripción disciplinar, pero también porque son muchos los actores que sostienen distintas memorias y esas memorias disputan por volverse narrativas hegemónicas del período. Para la conquista de esa hegemonía en el espacio social, por otra parte, resulta clave la sanción oficial que reciban para su abordaje en el ámbito escolar.

Referencias bibliográficas

- Becerra, M. J. (2016). *Asignatura pendiente: la reforma curricular nacional de Educación Cívica de 1984 en el contexto de la transición democrática* (Tesis de maestría en Historia). Universidad Nacional de San Martín.
- Born, D. (2010). *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976 – 2009* (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina.
- Crenzel, E. (2014). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cueto Rúa, S. (2008). *Nacimos en su lucha, viven en la nuestra: Identidad, justicia y memoria en la agrupación HIJOS - La Plata* (Tesis de maestría en Historia y Memoria). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Da Silva Catela, L. (2010). Pasados en conflicto. De memorias dominantes, subterráneas y denegadas. En E. Bohoslavsky, M. Franco, M. Iglesias y D. Lvovich (comps.), *Problemas de historia reciente del Cono Sur* (pp. 99-124). Buenos Aires: Prometeo Libros.

- de Amézola, G. (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Revista Entrepasados*, 19, 137-162.
- de Amézola, G., Dicroce, C. A., y Garriga, M. C. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula: Una aproximación desde los discursos didácticos. *Clio & Asociados*, 13, 104-131.
- Feld, C. (2015). La prensa de la transición ante el problema de los desaparecidos: el discurso del “show del horror”. En C. Feld y M. Franco (dirs.), *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura* (pp. 269-316). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y “subversión”, 1973 – 1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M. (2015). La “Teoría de los dos demonios” en la primera etapa de la posdictadura. En C. Feld y M. Franco (dirs.), *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura* (pp. 23-80). Buenos Aires: FCE.
- Frontalini, D., y Caiati, M. C. (1984). *El mito de la “guerra sucia”*. Buenos Aires: Centro de Estudios Legales y Sociales.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lorenz, G. F. (2004). “Tomala vos, dámela a mí”. La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas. En: E. Jelin y F. G. Lorenz (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 95-129). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N., y Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Política y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de las identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Editorial Al Margen.

- Raggio, S. (2011). Los relatos de la Noche de los Lápices: Modos de narrar el pasado reciente. *Revista Aletheia*, 1(2), 1-8.
- Raggio, S. (2017). *Memorias de la Noche de los Lápices. Tensiones, variaciones y conflictos en los modos de narrar el pasado reciente*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- Siede, I. (2013). *Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular* (Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Shinzato, F. I. (2019). *Narrativas militares sobre los 70: el general (r) Díaz Bessone y el Círculo Militar durante la transición democrática*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Verbitsky, H. (2020). *El Vuelo*. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta.

Fuentes documentales

- Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (1984). *Jornadas Nacionales Derechos Humanos en la Educación: Enseñanza y Práctica*.
- Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires (1996). *Ley 11.782. Norma actividades de divulgación y profundización del conocimiento en todos los establecimientos de la Dirección General de Cultura y Educación del golpe de estado del 24 de marzo de 1976*.
- Canal 13 (1984). *Televisión Abierta*. Especial elaborado por la CONADEP. Recuperado de <https://www.archivorta.com.ar/asset/television-abierta-nunca-mas-1984/>
- Cosmelli Ibañez, J. (1982). *Historia 3*. Buenos Aires: Troquel.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Diseño curricular de Construcción de Ciudadanía*.

Junta Militar (1980). Documentos y bases políticas de las fuerzas armadas para el Proceso de Reorganización Nacional.

Ley 25.633 (2002). *Día Nacional de la Memoria, la Verdad y la Justicia*.

Ministerio de Cultura y Educación (1977). *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*.

Ministerio de Cultura y Educación (1998). *Contenidos Básicos Comunes de Historia. Nivel Polimodal*.

Poder Ejecutivo Nacional (1983). *Decreto 157. Decreto de juzgamiento de las cúpulas de las organizaciones armadas*.

Poder Ejecutivo Nacional (1983). *Decreto 158. Decreto de juzgamiento de las Juntas Militares*.