

**La transmisión del pasado reciente argentino a través de los manuales escolares.
Una mirada desde Raymond Williams**

Viviana Pappier*

Universidad Nacional de La Plata

La Plata, 2015

vpappier@yahoo.com

Resumen

A 40 años del último golpe de Estado, diversos actos y conmemoraciones han dado cuenta de la importancia de recordar la última dictadura y de valorar el sistema democrático. Sin embargo, en esa valoración han estado presentes diferentes modos de nombrar a la dictadura, de explicar sus causas, de analizar su accionar, de pensarnos como sociedad. Justamente a lo largo de estos más de 30 años de democracia diversos han sido los modos de evocar y relatar ese pasado reciente. La escuela cumple un papel central en la transmisión de este pasado a las jóvenes generaciones y en este sentido no ha sido ajena a las discusiones y conflictos que implica la construcción social de la memoria colectiva en torno a este pasado. Este artículo se propone analizar los relatos del pasado reciente presentes en manuales escolares de nivel secundario - específicamente los referidos a la última dictadura cívico-militar- buscando identificar en ellos las tensiones y disputas de sentido que se han dado en los procesos de construcción de la memoria colectiva en diferentes contextos históricos. Para atender a los complejos procesos donde se conforman los relatos de pasado reciente tanto en el espacio público como en los manuales analizados, resultan significativos algunos conceptos trabajados por Raymond Williams tales como hegemonía y tradición selectiva. Su mirada política e histórica de la cultura posibilita enfocar estos procesos atendiendo a su complejidad y reconociéndolos como espacios de conflictos, luchas y resistencias.

Palabras clave: Educación; pasado reciente; Raymond Williams

Introducción

A 40 años del último golpe de Estado, diversos actos y conmemoraciones han dado cuenta de la importancia de recordar la última dictadura y de valorar el sistema democrático. Sin embargo, en esa valoración han estado presentes diferentes modos de nombrar a la dictadura, de explicar sus causas, de analizar su accionar, de pensar/ nos como sociedad. Justamente a lo largo de estos más de 30 años de democracia diversos han sido los modos de evocar y relatar ese pasado reciente (De Amézola, 2003).

La escuela cumple un papel central en la transmisión de este pasado a las jóvenes generaciones y en este sentido no ha sido ajena a las discusiones y conflictos que implica la construcción social de la memoria colectiva en torno a este pasado. Como dice Jelin “el espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política (...) la memoria *contra el olvido* o *contra el silencio* esconde lo que en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales (cada una de ellas con sus propios olvidos)” (Jelin, 2002: 6). Pero ¿Qué relato del pasado transmite la escuela? ¿Ha cambiado a lo largo de estos años? ¿Qué relación tiene con las luchas por la memoria presentes en el espacio público?

Este artículo se propone analizar los relatos del pasado reciente presentes en manuales escolares de nivel secundario - específicamente los referidos a la última dictadura cívico-militar- buscando identificar en ellos las tensiones y disputas de sentido que se han dado en los procesos de construcción de la memoria colectiva en diferentes contextos históricos. Para atender a los complejos procesos donde se conforman de los relatos de pasado reciente tanto en el espacio público como en los manuales analizados, resultan significativos algunos conceptos trabajados por Raymond Williams tales como hegemonía y tradición selectiva. Su mirada política e histórica de la cultura posibilita enfocar estos procesos atendiendo a su complejidad y reconociéndolos como espacios de conflictos, luchas y resistencias.

En un primer apartado se definirán estos conceptos centrales trabajados por Raymond Williams para luego ponerlos en diálogo con los relatos sobre la última dictadura presentes en diez manuales escolares de educación secundaria utilizados tanto en la Provincia de Buenos Aires como en la Capital Federal, publicados desde el año 1980 hasta la actualidad. Estos textos escolares serán abordados en sus propios contextos históricos, dando cuenta de las relaciones complejas que se establecen entre los relatos del pasado reciente de los manuales y las luchas por la memoria y los relatos hegemónicos construidos en el espacio público en diferentes momentos.

Cabe aclarar que escapa a este trabajo el análisis de las condiciones de producción de dichos manuales, así como las características de las líneas editoriales y los autores seleccionados. Al mismo tiempo no se analizan aquí los modos particulares de construcción de relatos sobre el pasado reciente en la práctica cotidiana escolar a través de la utilización de dichos manuales y sus diversas apropiaciones por parte de los sujetos educativos en sus contextos específicos.

Tradición selectiva e instituciones en la construcción hegemónica según Raymond Williams

Williams considera que el concepto de Hegemonía no sólo da cuenta de las complejas relaciones de los procesos sociales sino que además permite visualizar que se encuentran atravesados por relaciones de poder, conformadas inevitablemente en una sociedad de clases que es desigual y por lo tanto la distribución del poder también lo es. De este modo reconoce explícitamente las nociones de subordinación y dominación presentes en los procesos culturales.

También Williams plantea que este concepto es superador del de ideología porque permite visualizar que las ideas y creencias que circulan socialmente van más allá de lo que la clase dominante propaga o difunde dando cuenta de una mirada de control por parte de ésta o únicamente de adoctrinamiento y manipulación. La hegemonía entonces “es un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida (...) Es un sistema vivido de significados y valores –constituyentes y constituidos- que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente” (Williams, 1980:145).

En su análisis se encuentra esta idea de hegemonía entendida como proceso que sólo de modo analítico puede ser vista como una estructura ya que implica actividades, relaciones y experiencias y en la práctica “debe ser continuamente renovada, recreada, defendida y modificada” y “resistida, limitada, alterada y desafiada por presiones que de ningún modo le son propias” (Williams, 1980:149). En este sentido, propone complejizar el concepto de hegemonía introduciendo el de contrahegemonía y el de hegemonía alternativa, dando cuenta de este modo de la importancia de una presencia activa, no estática. Williams dice al respecto que “lo hegemónico debe ser visto como algo más que una simple transmisión de una dominación (inmodificable)” (1980:150). Justamente sostiene que en un análisis cultural es más difícil comprender y reconocer lo hegemónico en los procesos de transformación más que en los formativos o los que están activos. Ahora bien, si la hegemonía siempre es un proceso activo, es necesario comprender sobre qué aspectos de los procesos culturales opera. Para Williams esos aspectos son las tradiciones, las instituciones y las formaciones.

Con respecto a las tradiciones señala que no han sido tenidas en cuenta por la teoría marxista, más que en sentido débil, restándole importancia al no considerar su poder configurativo en la práctica dando cuenta de los límites dominantes y hegemónicos. El autor sostiene con mucha claridad que no se trata de comprender una tradición sino “una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo en el proceso de definición e identificación cultural y social” (Williams, 1980:153). Esta versión la conceptualiza como tradición selectiva. En cada presente hay diferentes versiones de tradición con sus significados y prácticas que pugnan por ser incluidas y aceptadas, convertirse en hegemónicas y ser presentadas y reconocidas como “la tradición” o como “el pasado significativo”. De este modo la tradición selectiva es una versión del pasado que pretende legitimar un presente, ofreciendo en la práctica lo que Williams llama una “‘predispuesta continuidad”. Así “el sentido hegemónico de la tradición es siempre el más activo: un proceso

deliberadamente selectivo y conectivo que ofrece una ratificación cultural e histórica de un orden contemporáneo” (Williams, 1980:154), el cual a su vez da indicaciones para direccionar el futuro. Al respecto señala que “la cultura tradicional de una sociedad tenderá siempre a corresponder a su sistema contemporáneo de intereses y valores, porque no es una masa absoluta de obras sino una selección e interpretación continuas” (Williams, 2003:60).

Ahora bien, para que se establezca efectivamente una tradición selectiva Williams considera fundamental el lugar de las instituciones formales en la construcción activa de este proceso. Diversas instituciones-entre las que considera las escuelas- se encargan de transmitir habilidades y conocimientos pero siempre selectivamente, de tal modo que “enseñan, confirman y en la mayoría de los casos refuerzan los significados, valores y actividades seleccionados” (Williams, 1980:157).

Desde la modernidad la escuela ha cumplido un rol fundamental en la construcción y transmisión del pasado en el marco de un Estado Nación que lograra integrar a todos sus miembros como miembros de un nosotros nacional, o como sostiene Anderson como parte de una “comunidad imaginada” (Anderson, 1993). Pero la escuela no deja de ser un espacio donde se establecen luchas en la construcción de relatos del pasado que constantemente pueden ser revisados, reelaborados y donde diferentes grupos luchan por imponer su interpretación y “utilizan la historia como legitimador de acción y cimentador de cohesión de grupo” (Hobsbawm,1989:105).

Diversos autores (Carretero y Krieger, 2006: Carretero y Castorina, 2010) han trabajado en el caso argentino en torno a la construcción identitaria y la conformación de la memoria colectiva promovida por enseñanza de la historia y de las efemérides tradicionales ligadas a una definición naturalizadora de la cultura y de la nación que se sostiene sobre visiones estereotipadas de las identidades. El pasado se presenta glorificado y sacralizado, fundacional y común para todos los argentinos, reconstruido como único, incuestionable, lineal y sin rupturas.

Dada la complejidad de los procesos hegemónicos, Williams sostiene que para que se pueda dar una incorporación efectiva, establecer y mantener una sociedad de clases, no son posibles las presiones o lo que llama adiestramientos, sino que es necesaria una “autoidentificación” de los sujetos en las formas hegemónicas, una socialización que implique internalización y un convencimiento de que esos valores y significados hegemónicos son inevitables y necesarios. Por ello, y acorde a la complejidad del proceso activo de construcción hegemónica, Williams resalta que estas instituciones no son las únicas, sino que son necesarias las llamadas formaciones, es decir tendencias y movimientos literarios, artísticos, científicos y filosóficos que van más allá de los espacios institucionales formales y que contribuyen activamente en el proceso de construcción de hegemonía.

Sin embargo considero que muchos de estos aspectos son tenidos en cuenta en las instituciones formales, fundamentalmente asociados con los actos escolares que aún poseen eficacia simbólica al construir a

través de su repetición y su ritualización, momentos de construcción de un nosotros que va más allá de reflexiones, explicaciones históricas o aceptaciones racionales (Zelmanovich, 1996; Siede, 2007).

Al mismo tiempo Williams sostiene que el análisis de la tradición selectiva implica también una interpretación del todo social. Y acá se ve claramente la concepción del autor sobre la cultura donde las categorías se encuentran relacionadas y las contribuciones son permanentes: el análisis de los documentos que dan cuenta de esa tradición selectiva, es al mismo tiempo un análisis de la sociedad del momento, de la cultura vivida en dicho tiempo. Como sostiene el autor “cada elemento que analicemos será activo: los veremos en ciertas relaciones reales, en muchos y diferentes niveles. En la descripción de esas relaciones surgirá el verdadero proceso cultural” (Williams, 2003:62).

En el siguiente apartado trataremos de analizar los manuales escolares considerándolos como documentos que dan cuenta de una tradición selectiva, relacionándolos con la sociedad y el contexto en que fueron escritos.

Los relatos del pasado reciente en los textos escolares de los últimos treinta años

En la transmisión de este pasado la enseñanza de la historia tanto en la primaria como en la secundaria tiene un lugar especial junto con los libros de texto y los relatos del pasado presentes en ellos.

Considero en este trabajo que los manuales escolares pueden ser considerados como vectores de determinados relatos del pasado, documentos que den cuenta de esa tradición selectiva a la que hace referencia Williams, por lo cual su análisis nos permite acercarnos a diferentes versiones que han disputado a lo largo del tiempo el ser reconocidas y legitimadas socialmente, pudiendo convertirse o no en hegemónicas.

Tal como afirma Kaufmann los manuales escolares “constituyen un espacio privilegiado que da forma a las memorias colectivas. Al mismo operan como vehículos del discurso socio- pedagógico. Sellan sentidos simbólicos e imaginarios colectivos. También remiten a los silencios y a las omisiones” (Kaufmann, 2007). Dos ejemplos permiten ver el destacado rol que los textos escolares tienen en la enseñanza del pasado argentino. Por un lado el importante control de los manuales por parte de la última dictadura (Invernizzi y Gociol, 2002), con sus estricta censura especialmente la destinada a los libros de Formación Moral e Historia. Por otro la atención del estado en los últimos años para lograr la transmisión de una mirada crítica de la última dictadura junto con el acompañamiento de numerosas políticas vinculadas con la memoria y la educación.

Como se busca analizar sintéticamente la tradición selectiva presente en los relatos de los manuales escolares sobre el pasado reciente argentino- específicamente sobre la última dictadura- relacionándolo con las luchas por la memoria dadas en estos últimos más de treinta años, se retomará la periodización de

otros trabajos (Cerruti, 2000; Lorenz, 2002, Crenzel,2008 y Lvovich y Bisquert, 2008)que abordan el tratamiento de este período en el tiempo, dando cuenta de la visión hegemónica del pasado dictatorial y de las principales políticas educativas en cada momento.

Por lo expuesto, los períodos en los cuales organizaré mi análisis serán:

- 1) La última dictadura militar (1976-1983)
- 2) La primera década de democracia (1984-1995)
- 3) El “ boom de la memoria” (1996-2002)
- 4) La memoria oficial de la última década (2003-2013)

Algunas preguntas que guiarán el análisis serán: ¿Qué relatos se construyen del pasado reciente en los manuales escolares? ¿Qué relación tienen con los procesos de construcción de hegemonía que plantea Williams? Por cuestiones de espacio, se tomarán sólo algunos fragmentos que se consideran significativos para poder ejemplificar y analizar estas cuestiones, retomando a su vez otros trabajos que han analizado en profundidad el tema (Romero, 2004; Born, 2010).

1. La última dictadura militar (1976-1983)

Durante la última dictadura iniciada el 24 de marzo de 1976 los militares desataron la represión más feroz de nuestra historia, violando sistemáticamente los derechos humanos con el fin de imponer profundas y drásticas transformaciones en la economía, la sociedad, la política y la cultura argentinas. Para ello disciplinaron a la sociedad a través de la instauración del Terrorismo de Estado, acallando, desarticulando y eliminando de manera siniestra, a través de la violencia y el miedo a todas aquellas personas que se resistieran a sus objetivos. El accionar arbitrario de las “patotas”, junto con el misterio y el desconocimiento acerca del destino de los secuestrados, reforzaba el terror de los ciudadanos.

Desde un primer momento las fuerzas armadas le otorgaron una gran importancia a la construcción de un relato que les permitiera justificarse y legitimar su accionar. Por medio de la censura pretendió imponer el silencio, silencio que incluía cualquier crítica al régimen dictatorial o referencias a una sociedad más justa y solidaria. Desde el gobierno emanaban decretos que establecían cuáles eran las conductas, palabras, revistas, libros, personajes públicos que eran considerados como peligrosos, disolventes de la familia, de la moral cristiana y de las tradiciones nacionales y por lo tanto era necesario excluirlos. Muchos libros fueron prohibidos y hasta quemados públicamente por considerarse dudosos. En la escuela eran consideradas sospechosas materias como Historia, Economía, Formación Cívica, ya que aparecían para los militares como las elegidas para las tareas de adoctrinamiento de los “subversivos”.

A través del monopolio de la palabra logró imponer un relato, una tradición selectiva que sobreviviría más allá de su gobierno: “la situación de caos previa, la represión como respuesta a la guerrilla, la imagen antinacional y conspirativa de los subversivos” (Lorenz, 2002: 69).

En 1979 se producirá una fuerte reforma educativa en los planes de estudio de la educación secundaria y especialmente referida a la materia historia, cuyos contenidos deberán abordar los años 70 y “*la agresión y derrota de la subversión marxista*” (Etchart, 1981, Cosmelli Ibañez, 1982; Astolfi, 1982), visión que se seguirá extendiendo más allá de la finalización de la dictadura (Romero, 2004). También alcanzará esta reforma a algunos manuales escolares, que agregarán breves apartados vinculados a justificar cómo llegan al poder los militares.

Como ejemplo se puede considerar el siguiente fragmento presente en un manual de historia de nivel secundario:

“Las Fuerzas Nacionales aceptaron nuevamente el reto y afrontaron la guerra que el marxismo le había declarado al país. En marzo de 1976, se hicieron cargo del gobierno decididos a dar a la lucha antisubversiva prioridad absoluta: durante largos meses, el enfrentamiento cubrió todo nuestro territorio, hasta alcanzar la más completa victoria. De este modo, y gracias a sus Fuerzas Armadas, el pueblo argentino se vio libre de la amenaza que una minoría pretendía imponerle mediante la violencia: el sistema marxista, totalmente extraño a nuestra idiosincrasia y valores nacionales” (Drago, 1981).

La idea de nacionalismo y patriotismo también está presente en otros modos de nombrar a los “enemigos” según la dictadura. Los militares calificaban como negativas a las fronteras porque decían que estaban “llenas de extranjeros, de pobreza, de falta de educación, lo que llevaba a los habitantes a la *mediocridad* y a la *servidumbre*.” (Rodríguez, Laura, 2010). En esas escuelas de frontera los militares promovieron variadas actividades solidarias trasladando estudiantes secundarios a través de lo que consideraban como una acción “civilizatoria”: el operativo “Argentinos, marchemos hacia las fronteras”. Este tipo de iniciativas se correspondían con otras que se realizaban desde el Ministerio de Educación donde los programas – especialmente de Historia y Geografía– fueron cambiados con enfoques donde el peso nacionalista y territorial era muy fuerte, estaba presente una idea belicosa de la frontera y una mirada profundamente negativa de los países limítrofes.

De este modo la dictadura construyó y trató de imponer por medio de la censura y de sus reformas un relato único y hegemónico acerca de lo sucedido, convirtiéndose en “salvadora” de la patria y buscando legitimidad para su accionar.

Williams coincide con esta idea cuando buscando entender cómo funciona la tradición selectiva, sostiene que en cada sociedad la selección se realiza en base a determinados intereses, entre los cuales están los de clase. También implica una práctica de selección activa ya que en el funcionamiento de una tradición

selectiva se pueden ver inversiones y redescubrimientos de sentidos que se consideraban del pasado. Al ser el crecimiento de una sociedad complejo y continuo, también lo es la valorización de las obras del pasado. Para Williams

“los cambios deben hacerse, de ser necesario en nuevas instituciones, pero si entendemos con propiedad el proceso de tradición selectiva y lo observamos a lo largo de un período suficientemente extenso para tener una idea real del cambio y de fluctuación históricos, se apreciará el valor correspondiente de esa perpetuación” (Williams, 2003:61).

En este caso, y tal como sostienen los diversos autores que analizan el tema, la apertura democrática implica algunas continuidades en el relato construido.

2. La primera década de democracia (1984-1995)

Durante la transición democrática amplios sectores de la sociedad comenzaron a querer conocer y a demandar explicaciones acerca de lo ocurrido en los años de la última dictadura. La aparición de numerosos testimonios, denuncias y actividades llevadas a cabo por los organismos de derechos humanos, el descubrimiento de fosas colectivas, la actitud de la prensa en mostrar y difundir testimonios del horror constituyeron muestras de la búsqueda de la verdad sobre lo ocurrido por gran parte de la sociedad. El “*qué*” había sucedido y el “*cómo*” había sucedido se conformaron como los núcleos de un relato donde lo que prevaleció en la escena fue la descripción del horror, señalando la perversidad y magnitud de los crímenes cometidos al mismo tiempo que se enfatizaban los rasgos de “inocencia” de las víctimas de la dictadura militar. En este sentido tampoco se hace referencia a la identidad política de las víctimas, sino que se identifican datos básicos de los desaparecidos como nombre, documento, edad, lugar de residencia y ocupación. Como sostiene Crenzel “en un escenario signado por el terror y la estigmatización dictatorial, enarbolar la condición de “víctimas inocentes” de los desaparecidos procuraba dotar de legitimidad su reclamos aunque esta presentación develase, al mismo tiempo, la eficacia y capacidad de penetración del discurso dictatorial que distinguía entre sujetos con y sin derechos” (2008:49). Esta negación de la militancia en una narrativa humanitaria se hace presente desde los mismos reclamos de los organismos de derechos humanos en plena dictadura y luego será continuada.

Si bien estaba presente antes del golpe (Vezzetti, 2002), a mediados de los 80, comienza a cobrar fuerza la “teoría de los dos demonios”, fundamentalmente a partir del informe de la CONADEP, la política oficial y el Juicio a las Juntas. En la misma aparecen como componentes fundamentales la existencia de una guerra entre dos grupos armados, los terroristas subversivos y las fuerzas armadas, los cuales dejan a la sociedad argentina como espectadora y víctima de esta lucha, teniendo como resultado víctimas inocentes ajenas a la violencia, especialmente los jóvenes.

Pero también va a ser una etapa marcada por retrocesos en relación a la justicia asociados primero con las Leyes de Punto Final y Obediencia Debida y luego con la teoría de la reconciliación nacional de Menem y los indultos.

En el campo educativo no hubo grandes cambios en los contenidos de estudio a pesar de que varios sectores buscaban una profunda reforma escolar. En el caso de los manuales de historia no estuvieron presentes grandes modificaciones, apenas siguieron reeditándose los anteriores con algunas modificaciones acordes la vuelta a la democracia, hablando por primera vez de “desaparecidos” y de la inconstitucionalidad del gobierno militar (Miretzky, 1988), pero también de continuidades al hablar de “excesos” por parte de los militares. En algunos casos introducían algunos tibios cuestionamientos como por ejemplo *“los gobiernos del denominado Proceso de Reorganización Nacional pusieron fin drásticamente a la subversión armada, a través de una acción cuestionada desde muchos sectores que denunciaron numerosas violaciones a los derechos humanos”* (Miretzky, 1988).

También entrados los '90 se empezaron a difundir relatos que implicaban una visión escolarizada de la Teoría de los dos demonios:

“El gobierno tenía ante sí la actividad de la guerrilla a la que muy pronto se le opondría una actividad simétrica de grupos militares y paramilitares que no siempre respondían al control presidencial. La llamada ‘cultura de la violencia’ se había instaurado en el país gestándose una especie de guerra civil larvada que dejó hondas y dolorosas huellas” (Bustanza, 1990).

Por otro lado, en general, no aparece ninguna mención a los distintos actores sociales frente a la dictadura.

En Educación Cívica el cambio fue más notable e inmediato. En los casos de los libros de civismo, Carolina Kaufmann (2012) señala una situación diferente a la de los manuales de historia, donde se nota una renovación de contenidos y se resaltan publicaciones que condenan al terrorismo de Estado y la represión ilegal ya desde el período 1983-1986 de la temprana transición democrática. Se ven claramente en ellos rasgos que los distinguen de los predecesores entre los que pueden considerarse la eliminación de referencias a la religión, estrictamente a la católica en cualquier temática.

Sin embargo, también son interesantes los señalamientos de la autora referidos a las modalidades que asumen los relatos referidos a la última dictadura. Por ejemplo, los autores César García y Apolinar García, cuyas producciones de los años de la dictadura eran abiertas defensoras del régimen, en sus producciones de Edición Cívica II de 1984 hacen mención a esta etapa refiriéndose a *Guerra sucia* entre la guerrilla y las fuerzas armadas, quienes toman el control de la represión desde 1975

“... guerra sucia en la cual no se cumplen por parte de los dos bandos, las mínimas leyes de respeto humano. El 24 de marzo, ante el vacío de poder que parece existir por la incapacidad de la presidente, las Fuerzas Armadas la destituyen y toman el poder (...) A pesar del apoyo a todas las

fuerzas militares y del consentimiento tácito de la población, el Gobierno de Videla, que se inició con buenos auspicios, tiene problemas de orden interno” (García y García, 1984: 104).

Por último –como en algunos manuales de historia- sostienen de manera justificativa para los militares que *“las fuerzas armadas prosiguieron la guerra sucia contra la subversión y, lamentablemente, se produjeron excesos que provocaron reacciones en las entidades internacionales preocupadas por los derechos humanos”* (García y García, 1984: 105).

Al respecto resulta oportuno el análisis de Williams en relación a tener en cuenta lo que llama “residual” en cualquier proceso de construcción de hegemonía. Para el autor la complejidad de la cultura debe pensarse en relación a elementos variados y variables además de los procesos, las tradiciones, instituciones y formaciones. Por residual entiende aquellos elementos que se han formado en el pasado pero que se hallan activos en procesos culturales del presente. Hace referencia a experiencias, significados, valores que si bien no forman parte de la cultura dominante siguen siendo practicados, siguen teniendo presencia como un remanente del pasado. En este sentido se podrían pensar las convivencias de relatos que dan cuenta de una legitimación de la dictadura, en coexistencia con otros vinculados con la “teoría de los dos demonios”, de modo aleatorio y contradictorio hasta en un mismo libro de texto. Al respecto Williams aclara que “es con la incorporación de lo activamente residual –a través de la reinterpretación, la disolución, la proyección y la inclusión y exclusión discriminadoras- que el trabajo de la tradición selectiva se torna especialmente evidente”(1980:163).

Pero además de considerar lo residual, Williams hace referencia a lo emergente para pensar la construcción de hegemonía, es decir a las nuevas prácticas, nuevos significados, que continuamente son creadas en los procesos culturales y que junto con las prácticas residuales generan complicaciones al cultura dominante de una sociedad en un determinado momento histórico. En este sentido podrían pensarse la emergencia de nuevos relatos sobre el pasado reciente, junto con nuevas normativas y algunas tímidas modificaciones editoriales.

En el año 1993 se produce la Reforma Educativa y se sanciona la Ley Federal de Educación y posteriormente nuevos diseños curriculares que desde lo discursivo colocaron a la escuela como uno de los pilares fundamentales en la construcción de la democracia en Argentina con la obligación de transmitir la memoria del pasado reciente a las nuevas generaciones (Morrás y Pappier, 2008). Estos cambios se verían claramente años después al incorporarse autores –investigadores –académicos a la escritura de los libros de texto con un mayor pluralismo de visiones y relatos sobre el pasado, incluyendo el pasado reciente que hasta ese momento ocupaba muy poco espacio en los libros de texto (De Amézola, 1999 y 2003). Ya en esta etapa podemos tomar por ejemplo de este relato emergente el trabajo de Luchillo editado por Santillana en 1995 donde analiza la ilegalidad de la represión, habla de terrorismo de estado y planificación sistemática de la represión, al mismo tiempo que reconceptualiza la figura del desaparecido ampliándola y considerando que eran opositores que buscaban otro orden social aunque no se asocie directamente con las organizaciones armadas.

3. El “boom de la memoria” (1996-2002)

Esta etapa también conocida como de explosión de la memoria con el llamado “boom de la memoria” se encuentra signada por la aparición de los “arrepentidos” como Silingo, la multiplicación de obras sobre la última dictadura desde el periodismo junto con numerosos relatos testimoniales y fundamentalmente la emergencia de la agrupación HIJOS con su reivindicación de la militancia de los padres y sus formas alternativas de lucha para pedir justicia.

A su vez dentro del discurso de los organismos de derechos humanos también se presentan fuertes críticas a la política neoliberal del menemismo, buscando asociar las luchas del pasado con las del presente. A partir del 96 y con el XX aniversario del golpe los actos de conmemoración tuvieron una notable ampliación de participantes. Sin embargo, el relato oficial del menemismo propone reconciliación y los organismos de derechos humanos justamente cuestionan la impunidad ante lo sucedido en la dictadura. Esta centralidad que toman las luchas por la memoria de la dictadura y las formas de recordar en los espacios públicos e instituciones, se aleja de la memoria oficial que quiere legitimar el gobierno con su relato demonizado de “grupos armados” y militares por igual, y llevará a que entre con fuerza el pasado reciente en el campo educativo con la incorporación de numerosas fechas para conmemorar el golpe militar y recordar a los desaparecidos.

En los textos escolares habrá una multiplicidad de relatos que pugnan por definir qué recordar. Algunos no omiten el terrorismo de estado pero seguirán dando argumentos que de algún modo terminan legitimando el accionar militar, expresándose como relatos residuales, en términos de Williams. Podemos ver por ejemplo cuando dicen “La guerra contra la subversión significó el fin del extremismo de izquierda. Esa lucha, no obstante, también es conocida como guerra sucia, dado que no reparó en los medios para conseguir los fines propuestos” (Rins y Winter, 2000).

Este tipo de relatos se corresponden a grandes rasgos con la teoría de los dos demonios y deja a la sociedad como paralizada por la violencia que recibe de ambos bandos.

Igualmente es importante considerar que los textos que hablaban de una abierta justificación de la dictadura dejan de editarse y habrá una explosión editorial con nuevas normas como ya señalamos, con nuevos autores y editoriales.

Otros textos sólo se centran en resaltar y describir el horror de la represión y si bien, no reproducirían abiertamente la teoría de los dos demonios, sí hablan de una sociedad perseguida y atemorizada en general por las violaciones a los derechos humanos, sin establecer matices, dando cuenta de un relato que se mantiene invariable desde la etapa anterior (De Amézola, Di Croce y Garriga, 2012).

Y habrá otro grupo, que en palabras de Williams en la etapa anterior se constituía como relato emergente, que se difundirá mucho más a partir de ahora, a través de autores como Pigna con la Editorial AZ o el de Alonso con Aique donde por ejemplo este último le dedica al tratamiento de la última dictadura más de

cien hojas y tiene en cuenta que la sociedad no fue un todo monolítico indiferente, ausente o “víctima inocente”, sino que hubo apoyos al régimen dictatorial y resistencias, encabezadas por los organismos de Derechos Humanos: *“las reacciones de la sociedad frente al golpe militar fueron muy diversas”*(Alonso y otros, 1997).

A su vez estos relatos desarrollan la relación que hubo entre el Terrorismo de Estado y la aplicación de un nuevo proyecto de país donde se implementara el neoliberalismo y fuera favorable a los grupos económicos dominantes:

“la dictadura contó con el decisivo respaldo de los grupos económicos nacionales y el financiamiento permanente de los grandes bancos y los organismos internacionales de crédito, como el Banco Mundial y el FMI (...) contaba con el apoyo de importantes sectores de la sociedad. El peronismo y el radicalismo no resistieron al golpe como se esperaba, ya que sus dirigentes más tradicionales guardaron un silencio cómplice” (Pigna, 2000).

Estos relatos van a ser los que muestren una mayor relación con la memoria denunciante de los organismos de derechos humanos, los cuales tienen gran visibilidad pública, dando cuenta como señalan Born, Morgavi y Von Tschirnhaus de que en esta etapa habrá una mayor correspondencia entre las memorias sociales presentes en el espacio público con los relatos de los libros de texto. Sin embargo, esta no será la postura del estado o la memoria oficial que remarca la necesidad de olvido y reconciliación, encontrándose cuestionada por cada vez más libros de textos que critican el modelo económico menemista y la política de derechos humanos, tanto en relación al pasado reciente como en el presente.

4. La memoria oficial de la última década (2003-2013)

Desde el 2003 hasta el presente, se abre una coyuntura caracterizada por la anulación de las leyes de impunidad, la continuidad de la justicia y un relato público enfatizado por el presidente Néstor Kirchner donde se asocia la dictadura con la imposición de un proyecto económico neoliberal combatido por el oficialismo. Según Lvovichy Bisquerta este relato que condena el terrorismo de Estado se unió “la reivindicación de la militancia setentista, en un tránsito que no dejó de incluir en algunas ocasiones al propio presidente Kirchner” (2008:83). En esta coyuntura aparece claramente un acercamiento de la memoria oficial a los relatos que venían sosteniendo los organismos de derechos humanos, hecho que produjo rupturas dentro de estos últimos en varios espacios de militancia.

A partir del 2006 se puso en vigencia la nueva Ley de Educación Nacional y si bien trató de modificar diferentes aspectos que consideraba negativos de la ley anterior, en relación al pasado reciente podemos decir que buscó profundizar su tratamiento prescribiendo que en todas las jurisdicciones sería obligatorio enseñar “los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando

el terrorismo de Estado para promover en los alumnos reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos” (Ley N° 26.206, 2006).

Numerosas serán las políticas de memoria relevantes impulsadas por el Ministerio de Educación de la Nación entre las cuales se encuentra la creación del Programa Educación y Memoria el cual produjo una serie de materiales- manuales, posters, cuadernillos, videos (algunos cortos y documentales en Encuentro y algunos capítulos de Zamba en PakaPaka) que abordan la temática. Los mismos fueron distribuidos gratuitamente en todas las escuelas públicas del país y se dieron capacitaciones a la largo de todo el territorio nacional. Al mismo tiempo todo este material se encuentra en internet para facilitar el acceso al mismo y su utilización en el aula por parte de los docentes.

En cuanto a los manuales escolares continuarán con los relatos difundidos en el período anterior, sin grandes modificaciones, especialmente aquellos que condenan a la dictadura por el modo en que accedió al poder y sus violaciones a los derechos humanos y los otros relatos más asociados con denunciar que el plan sistemático represivo fue para imponer otro modelo de socioeconómico favorable para los grupos de poder y por tanto contó con apoyo de diversos grupos sociales como los que vimos de editorial Aique en el apartado anterior. Especialmente este último relato estará próximo a los sentidos que les otorgan a las políticas de la memoria los gobiernos vigentes desde el 2003, diferenciándose de los otros períodos donde los relatos de las manuales no se aproximaban a las políticas oficiales de memoria.

Conclusiones

En este trabajo se retomaron algunos conceptos teóricos de Raymond Williams especialmente cultura, hegemonía y tradición selectiva e instituciones para luego relacionarlos con la transmisión del pasado reciente en la escuela secundaria, analizando los relatos sobre la última dictadura presentes en algunos manuales escolares desde el año 1980 y su vinculación con relatos que circulaban tanto en el espacio público como desde el estado en diferentes momentos históricos. Con muchas variedades y matices internos- cuyo profundo análisis escapa a este trabajo- se identificaron tres tipos de relatos: el de la justificación del accionar militar, el de la teoría de los dos demonios y otro conformado por los discursos de los organismos de derechos humanos y otros actores sociales desde mediados de los 90. Lo analizado nos permite acercarnos a las complejas ideas que Williams considera sobre las construcciones hegemónicas de determinadas visiones de la realidad y del pasado. Como sostienen Born, Morgavi y Von Tschirnhaus (2010) los relatos no aparecen de modo puro en los textos sino que presentan marcadas asincronías en relación a las discusiones públicas y los relatos de los actores principales en cada contexto.

En este sentido los conceptos de Williams referidos a elementos residuales o emergentes en los relatos permitieron acercarnos a estos procesos complejos que no están exentos de discusiones, luchas por los sentidos del pasado y por la necesidad de legarlos a las futuras generaciones. Y en relación a estos

legados Williams es claro cuando se refiere al lugar de lo que define como “estructura de sentimiento o de experiencia”, la cual no es aprendida de modo formal. Al respecto dice que “una generación puede formar su sucesora con razonable éxito, en el carácter social o el patrón cultural general, pero la nueva generación tendrá su propia estructura de sentimiento, que en apariencia no procede de ninguna parte” (Williams, 2003:58).

Dice una alumna involucrada en el estudio del pasado reciente argentino:

“El trabajo de la memoria no es solamente el pasado, recordar lo que pasó. Es como revivirlo y tomarlo para el presente. Lo que investigamos nos sirve para saber cómo comportarnos nosotros hoy y para que en generaciones futuras no pase lo mismo” (Raggio, 2004: 99).

Palabras como las de esta alumna serían deseables que aparecieran a través de la enseñanza del pasado reciente. Pero lograr este objetivo seguramente implica darle otro lugar a los sujetos-alumnos en la transmisión del mismo. El psicoanalista egipcio Hassoun (2002) precisa esta idea de transmisión entendida como dar y recibir... “Recibir las voces de quienes ya están muertos y dar paso a las voces del porvenir, es ni más ni menos que tramitar una herencia”. Pero para que tenga lugar es necesario considerar a las generaciones que heredan ese pasado, con sus propios tiempos, enseñándoles desde la escuela la posibilidad de dudar y de interrogar a ese pasado desde sus preguntas del presente. Como señala Williams (2003: 58):

“la nueva generación responde a su modo al mundo único que hereda, hace suyas muchas continuidades que pueden rastrearse y reproduce numerosos aspectos de la organización que es posible describir por separado, pero en cierto modo siente toda su vida de diferente forma y moldea su respuesta creativa a nueva estructura de sentimiento”.

En este sentido ¿cuál será el lugar de las nuevas generaciones para interpretar estos relatos del pasado presentes en los manuales escolares? Las respuestas seguramente requieran de otro tipo de análisis donde la voz de las jóvenes generaciones sea incluida y el relato del pasado se complete con las preguntas y sentidos que les otorgan y les permita “vincularse a la historia de una manera que permita una recreación de la herencia que no sea pura repetición” (Dussel, 2002).

Bibliografía

- Alabarces, Pablo. 2002. “Estudios culturales”. En: Altamirano, Carlos (dir.). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Anderson, Benedict. 1993. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Born, Diego; Morgavi, Martín y Von Tschirnhaus, Hernán. 2010. "De cómo los desaparecidos se hacen presentes en el colegio" en Crenzel, Emilio (coord.) *Los desaparecidos en la Argentina. Memorias, representaciones e ideas (1983-2008)*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

BORN, Diego. 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.

Carretero, Mario y Krieger, Miriam. 2006. "La usina de la patria y la mente de los alumnos" en Carretero, M, Rosa, A. y Gonzalez, M. F. (comp.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós

Crenzel, Emilio. 2008. *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Cerruti, Gabriela. 2000. "La historia de la memoria", *Revista Puentes*, año I, n° 3.

Carretero Mario y Castorina Juan. 2000. *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.

De Amézola, Gonzalo. 1999. "Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente". En *Entrepasados, Revista de Historia* N° 17, pp. 137-162.

De Amézola, Gonzalo. 2003. "Una historia incómoda". En Kaufmann, Carolina. *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

De Amézola, Gonzalo; Garriga, María Cristina y Di Croce, Carlos. 2012. "La última dictadura militar en los manuales de Educación General Básica" en Kaufmann, Carolina (coord.) *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina. Alemania, Brasil, España e Italia*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Dussel, Inés. 2001. "La transmisión del pasado reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria". En Guelerman, Sergio (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires: Norma.

Hassoun, Jacques. 2002. *Los contrabandistas de la Memoria*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.

Hobsbawm, Eric. 1989. "Inventando tradiciones". En *Historias. Revista del Instituto Nacional de Antropología e Historia. n°19*. México.

Jelin, Elizabeth. (comp.). 2002. *Las conmemoraciones: las disputas en las fiestas "in-felices"*, Siglo XXI, Madrid.

Kaufmann, Carolina (dir). 2007. *Educación y Dictadura. Tomo III. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kaufmann, Carolina (coordinadora). 2012. *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina. Alemania, Brasil, España e Italia*. Buenos Aires: Prometeo.

Lorenz, Federico. 2002. "De quién es el 24 de marzo. Las luchas por la memoria del golpe de 1976". En Jelin Elizabeth. (comp.) *Las conmemoraciones: las disputas en las fiestas "in-felices"*. Madrid: Siglo XXI.

Lvovich, Daniel y Bisquert, Jaquelina. 2008. *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

Pappier, Viviana y Morras, Valeria. 2008. "La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo". En *Revista Clio & Asociados. La historia enseñada n°12*. Santa Fé - La Plata.

Raggio, Sandra. 2004. "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula". En revista *Clio & Asociados. La historia enseñada*. Núm. 8, Santa Fé - La Plata.

Rodríguez, Laura. 2004. "Políticas educativas y culturales durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). La frontera como problema". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Diciembre, Ciudad de México.

Romero, Luis Alberto. (coord.). 2004. *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Siede, Isabelino. 2007. *La educación política. Ensayo sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Vezzetti, Horacio. 2002. *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Williams, Raymond. 1980. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Williams, Raymond. 2001. *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Williams, Raymond. 2000. *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Williams, Raymond. 2003. *La larga revolución*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Zelmanovich, Perla. 1996. *Efemérides entre el mito y la Historia*. Buenos Aires: Paidós.

Fuentes

Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206-Año 2006). Art. 92, Inc. C. En www.me.gov.ar.

Manuales citados

Etchart, Martha. 1981. *Historia 3. Argentina desde 1832 y el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Cesarini.

Cosmelli Ibañez, José. *Historia 5. Instituciones políticas desde 1810*. Troquel. Buenos Aires.

Astolfi, José. 1982. *La Argentina y el mundo hasta nuestros días*. Buenos Aires: Kapelusz

Drago, Alfredo. 1981. *Historia 3*. Buenos Aires: Stella.

Miretzky, María. 1988. *Historia 3. La organización y el desarrollo de la Nación Argentina y el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Kapelusz.

Bustanza, Juan Antonio. 1990. *Instituciones políticas y sociales: Argentina y América*. Buenos Aires: AZeta.

Luchillo, L. 1995. *Historia Argentina*. Buenos Aires: Santillana.

Rins, Cristina y Winter, Maria Felisa. 2000. *La argentina. Una historia para pensar*. Buenos Aires. Kapelusz.

Alonso, María Ernestina. 1997. *Historia. La Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Pigna, Felipe y otros autores. 2000. *La Argentina contemporánea*. Buenos Aires: AZeta.

* Viviana Pappier es Profesora en Historia, egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Especialista en Currículum y prácticas escolares en contexto (FLACSO). Estudiante de la Maestría en Historia y Memoria (UNLP y Comisión Provincial por la Memoria). Actualmente se encuentra escribiendo su tesis referida a la enseñanza del pasado reciente en la escuela secundaria. Es Coordinadora del Área de Ciencias Sociales para el nivel primario de la Escuela Anexa (UNLP), Docente de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires y de la UNLP. Docente de la Cátedra de Planeamiento didáctico y prácticas de la enseñanza en Historia de la UNLP. Investiga acerca de problemas vinculados con la enseñanza de la historia sobre lo cual ha escrito diversas publicaciones. Es coautora de manuales escolares y junto a Kristel Best Urday de “Narrar el adentro desde el presente. Un recorrido por la vida de Emilce Moler” en Adriana Valobra (Ed.) *Mujeres en espacios bonaerenses* (2010, La Plata, EDULP) y junto a Valeria Morras del capítulo titulado “Nuestra escuela ayer y hoy” en Benadiva, Laura (comp.), 2013, *Recursos metodológicos para enseñar Ciencias sociales*. Novedades educativas.