
**MEMORIAS DE LA DICTADURA. EL LUGAR DE LA ESCUELA EN LAS
POLÍTICAS DE MEMORIA DE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA ARGENTINA
(1983 - 1989)**

Martín Legarralde ¹y

Myriam Southwell²

Resumen

La transmisión de las memorias sobre la dictadura que se produce en las escuelas está enmarcada en un conjunto de políticas que indican aquello que es puesto oficialmente en la transmisión. Las políticas de memoria, las políticas educativas y sus intersecciones son el escenario de los procesos de transmisión escolar de las memorias sobre la dictadura. La configuración de estas narrativas permite analizar las confrontaciones, disputas y rearticulaciones de las memorias sobre la dictadura que tienen circulación en el sistema educativo. Éste, y en particular las escuelas secundarias, se constituyeron en escenario de una militancia por las memorias. Las disputas mencionadas cobraron el carácter de confrontaciones en las que las organizaciones estudiantiles se constituyeron en actores portadores de una memoria específica, que también se asociaba a la construcción de su propia identidad.

Palabras clave: Memoria; Transmisión Escolar; Conmemoraciones

¹ Mgter. Martín Legarralde, Prof. Adjunto, Facultad de Huma y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Avda. 51 e/ 124 y 125 (CP1900), La Plata. martinlegarralde@yahoo.com.ar

² Dra. Myriam Southwell, Profª. Titular, Facultad de Huma y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Avda. 51 e/ 124 y 125 (CP1900), La Plata. islaesmeralda@gmail.com

1 MEMORIAS DE LA DICTADURA. EL LUGAR DE LA ESCUELA EN LAS POLÍTICAS DE MEMORIA DE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA ARGENTINA (1983 - 1989).

La transmisión de las memorias sobre la dictadura que se produce en las escuelas está enmarcada en un conjunto de políticas que indican aquello que es puesto oficialmente en la transmisión.

En este artículo abordamos una serie de políticas de memoria que tuvieron consecuencias para el sistema educativo argentino, específicamente en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires, en el contexto de la transición democrática (1983-1989). Analizo tanto las políticas de memoria que no fueron pensadas como políticas educativas (por ejemplo, la evolución de las conmemoraciones públicas por “la noche de los lápices”³), como aquellas políticas educativas que pueden ser analizadas como políticas de memoria (por ejemplo, la inclusión de temas relativos a la última dictadura militar en el curriculum de la educación secundaria).

El objetivo de esta investigación es estudiar la incidencia de las políticas de memoria en los procesos de transmisión de memorias sobre la última dictadura militar que tuvieron lugar en las escuelas secundarias durante la transición a la democracia (1983-1989).

La metodología de este estudio consistió en el relevamiento de fuentes documentales oficiales y documentos producidos por distintos actores para dar cuenta de sus posiciones y su preocupación por situar a las escuelas como escenario para la producción y transmisión de memorias sobre la dictadura.

Las políticas de memoria, las políticas educativas y sus intersecciones son el escenario de los procesos de transmisión escolar de las memorias sobre la dictadura. Si bien no son las únicas definiciones acerca de los temas, sentidos y relatos que se transmiten en las instituciones educativas, son las que portan la sanción oficial y por lo tanto se acoplan a la dimensión instituyente de las escuelas.

En el período estudiado, las políticas de memoria procuraron tener una incidencia particular en las escuelas. Las narrativas públicas acerca de lo sucedido durante la dictadura, los modos de nombrar, las conmemoraciones y las prescripciones curriculares se fueron conformando y delimitando paulatinamente. En este marco, la política educativa se constituyó

3 La noche de los Lápices es la manera en la que se recuerda el secuestro y desaparición de un grupo de estudiantes de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata (Argentina) durante al dictadura de 1976-1983.

en una arena privilegiada de confrontación entre actores políticos y sociales que son portadores de diferentes narrativas sobre el pasado.

La configuración de estas narrativas permite analizar las confrontaciones, disputas y rearticulaciones de las memorias sobre la dictadura que tienen circulación en el sistema educativo.

2 LA ECLOSIÓN DE NUEVOS RELATOS SOBRE LA DICTADURA (1983-1985)

El año 1983 estuvo marcado por una prolongada transición. Los militares postergaron todo lo posible la entrega del poder a un gobierno civil para condicionar el tratamiento de los crímenes y violaciones a los derechos humanos. Desde la derrota en Malvinas, un gobierno carente de legitimidad perdió la poca eficacia de que disponía para controlar a los actores económicos, por lo que en un contexto internacional adverso, la crisis se intensificó sin que hubieran serias intenciones del gobierno de resolver alguna de sus consecuencias más graves (CAVAROZZI, 2006, p. 71).

A pocos días de asumir, el presidente Raúl Alfonsín (1983-1989) tomó una decisión que interrumpió la estrategia militar para garantizar la impunidad: envió al Congreso un proyecto de ley que modificaba el Código de Justicia Militar. De acuerdo con esta modificación el Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas debía informar a la Justicia Federal sobre cualquier demora en los procesos de juzgamiento a los acusados por violaciones a los derechos humanos. Esto permitió que las causas pasaran de la justicia militar a la justicia civil, y que fueran juzgados y condenados en 1985 los miembros de las tres primeras juntas de la dictadura (CAVAROZZI, 2006, p. 72).

En este momento crucial se pusieron en escena distintos relatos que reinterpretaban la situación previa al golpe, el golpe mismo y las características de la dictadura, a la vez que intentaban integrar en esos relatos al conjunto creciente de denuncias sobre los secuestros, torturas, desapariciones y asesinatos que habían perpetrado los grupos de tareas bajo la planificación, el comando y el amparo del gobierno militar.

Estas narrativas también se organizaron sobre sentidos disponibles, pero sobre todo fueron impulsados por la circulación de información que no pudo ser negada con eficacia por los perpetradores y los responsables, por su volumen, por la presencia pública de los sobrevivientes y por la acumulación de evidencias empíricas.

El gobierno de Alfonsín acuñó rápidamente una narrativa que se diferenciaba de los postulados del anterior gobierno militar. Frente a la idea de que el golpe de Estado y la represión debían interpretarse como una “guerra”, el alfonsinismo sostuvo que se trató del enfrentamiento entre dos actores violentos, dos extremismos, dos “demonios”, mientras que la sociedad que pasivamente los rechazaba, resultó víctima de una violencia simétrica.

Esta representación de la dictadura, denominada “teoría de los dos demonios” (CRENZEL, 2008), constituyó un relato que desplazaba rápidamente a la narrativa de la guerra del espacio público. Esto se debió a que la sanción oficial cambió de lugar: si durante la dictadura la narrativa oficial (y por lo menos hasta 1980, hegemónica) fue la narrativa de la guerra, a partir de diciembre de 1983 la narrativa oficial pasó a ser la teoría de los dos demonios.

Además, este desplazamiento estaba revestido de legitimidad. Frente a lo que se denominó el “show del horror” (NOVARO y PALERMO, 2006, p. 484) - la exhibición hasta el hartazgo en los medios de comunicación de las evidencias de la represión -, la narrativa de la guerra se quedaba sin fundamentos empíricos y éticos para amplios sectores de la sociedad.

La narrativa contenida en la teoría de los dos demonios potenciaba la idea de una sociedad que había sido víctima, globalmente considerada, y silenciaba las complicidades y el apoyo prestado por distintos sectores civiles a los militares en su etapa de mayor legitimidad. Los decretos 157 y 158 firmados el 13 de diciembre de 1983, apenas tres días después de asumir Alfonsín, revelaban la urgencia del gobierno por fijar la política oficial en la materia, y ponían en términos normativos la idea de que el Estado, como encarnación de la sociedad, debía juzgar por igual a la cúpula de las organizaciones guerrilleras y a las jerarquías militares.

El 15 de diciembre mediante otro decreto, Alfonsín creó la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), una comisión de notables, intelectuales y religiosos de distintos cultos, cuya misión era recibir, sistematizar y estudiar un conjunto de denuncias sobre el plan represivo de la dictadura, con el foco puesto en la metodología de la desaparición forzada de personas.

La labor de la CONADEP otorgó una fuerte legitimidad a las acusaciones sobre violaciones a los derechos humanos. Constituyó una base importante en las investigaciones que permitieron juzgar a los comandantes de las tres fuerzas que integraron las tres primeras juntas militares y dio nueva visibilidad a los organismos de derechos humanos como actores

políticos en la disputa por las memorias sobre la dictadura.

El 4 de julio de 1984 se emitió un programa televisivo en el que se adelantaban las conclusiones del trabajo de la CONADEP, tras una serie de intensas negociaciones entre miembros de la Comisión, funcionarios del gobierno y presiones militares. Por una decisión del gobierno, el programa se emitió con una introducción del Ministro del Interior, Antonio Troccoli, destinada a compensar la mirada del informe de la CONADEP, centrado en la denuncia del terrorismo de Estado.

La introducción de Troccoli, que buscaba calmar los ánimos de los militares, presentó con mayor detalle la teoría de los dos demonios (CRENZEL, 2011). En su discurso Troccoli tomaba elementos de las enunciaciones militares contenidas en la narrativa de la guerra. El enemigo que había provocado la escalada de violencia era la “subversión marxista internacional”; un enemigo interno inspirado por el exterior. Pero a la vez se distanciaba de la doctrina oficial de la dictadura porque cuestionaba la represión no como un conjunto de excesos esperables en una guerra irregular, sino como una violencia simétrica a la ejercida por los grupos guerrilleros. El tercer aspecto de esta narrativa era una sociedad inerme, espectadora, que si había impugnado al comienzo la violencia de izquierda, también había sido víctima de la violencia militar de derecha.

En el caso de los organismos de derechos humanos, su interpretación del golpe, la represión y el gobierno militar había comenzado a circular en el espacio público en 1979, cuando la visita de la CIDH les permitió obtener una cierta visibilidad en los medios de comunicación del ámbito local.

En la comunidad conformada por estos organismos existía gran claridad acerca de la inscripción del terrorismo de Estado en el contexto de la doctrina de la seguridad nacional. Sin embargo, la eclosión del tema en los medios de comunicación tomó la forma de un cierto ocultamiento de la condición militante de las víctimas de la represión¹. Así, fue tomando forma la narrativa de la “víctima inocente” que adquirió su formulación paradigmática en el libro y luego la película “La Noche de los Lápices”.

El propio programa televisivo que presentaba avances sobre la investigación de la CONADEP fue estructurado, en gran medida, sobre el énfasis en el carácter a-político de las víctimas. Los testimonios seleccionados se presentaban como la consecuencia de un poder represivo arbitrario, que elegía a sus víctimas sin considerar su involucramiento en las organizaciones guerrilleras o la militancia política.

Se ha sostenido que la construcción del discurso público de los organismos de derechos humanos en este período estuvo motivada por la necesidad de sortear el argumento que había instalado la dictadura (y que la teoría de los dos demonios no hacía más que confirmar) de que la represión era una respuesta a una violencia política previa ejercida por quienes luego fueron sus víctimas. Este argumento había sido utilizado para echar un manto de sospecha sobre las víctimas y deslegitimar sus denuncias, argumentando que esos testimonios podían ser falsos en la medida en que respondieran a intenciones “políticas”.

El año 1984 también estuvo marcado por una serie de intervenciones clave de política educativa en el sentido de reconfigurar la circulación de memorias en las escuelas. En marzo de ese año el Ministro de Educación y Justicia del gobierno de Alfonsín, Carlos Alconada Aramburu, firmó una resolución mediante la cual se modificaba el nombre y los contenidos de la materia Formación Moral y Cívica por Educación Cívica. Esta temprana modificación curricular fue impulsada por un grupo de docentes e intelectuales nucleados en el Taller de Educación del Centro de Participación Política que había conformado el Movimiento de Renovación y Cambio de la UCR en 1982 (DIAZ, 2009, p. 97).

El programa de esta asignatura marcaba cambios significativos en relación con los señalados por el gobierno militar. Ponía el acento en dos temas: por un lado la institucionalidad democrática y su interrupción (que estaba mencionada en los programas de la dictadura sólo como un estudio formal de la Constitución), con mención explícita de la noción de “golpes de Estado”; y por el otro abordaba explícitamente y con cierto detalle la noción de “derechos humanos”. Por otro lado, Como ha analizado Siede en su investigación, buena parte de los textos escolares ahogan sin tapujos los intentos de innovación curricular y retrotraen el tono de la enseñanza a la moralidad enfatizada en etapas anteriores. Si en el período 1949-1983, se podía observar una correspondencia casi mecánica entre los enfoques de los programas y los de los textos escolares, “desde 1984 se empieza a observar que los textos pueden ir en sentidos diferentes (y en ocasiones bastante distantes) “de las intenciones expresadas en la prescripción curricular” (SIEDE, 2013, p. 64).

El otro eje en el que se marcaba la política educativa de la primera etapa de la transición a la democracia era en la pluralización de los actores que intervenían en el campo de la política educativa. La convocatoria al Congreso Pedagógico, que coincidía con el año en el que se celebraba el centenario de la Ley 1420 se proponía como una amplia movilización de los actores sociales, políticos y educativos para generar nuevas bases para la política

educativa.

Además, se habilitaba la formación de centros de estudiantes mediante la derogación de normativa prohibitiva preexistente (de 1936, de 1975 y de la dictadura). Incluso, a través de la conformación de los centros, la normativa preveía la participación de los estudiantes como actores demandantes en relación con las autoridades educativas.

Algunas de las normas de 1984 mostraban la intención de habilitar la participación de organismos de derechos humanos en el campo de la política educativa como fue el caso de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), autorizada en el mes de octubre para la organización de las “Jornadas Nacionales Derechos Humanos en la Educación: Enseñanza y Práctica”ⁱⁱ.

La APDH fue fundada en pleno auge del plan represivo, en diciembre de 1975. Reclutó rápidamente a un conjunto de personalidades políticas, culturales, intelectuales que logró persistir tras el golpe de 1976. Su composición heterogénea también determinó una posición pública limitada en principio a la defensa de los derechos humanos tal como estaban consagrados por la Declaración Universal de 1948. Esto significó que, frente a otros organismos integrados por sobrevivientes, familiares o incluso desprendimientos de la propia APDH como el CELS, sus posiciones públicas fueran más moderadas e institucionalistas (JELÍN, 2003, p. 109).

Las Jornadas de 1984 convocaron a docentes y estudiantes, sobre todo del nivel secundario, y produjeron conclusiones y propuestas para el trabajo sobre la temática de los derechos humanos en la educación secundaria. La actividad contó con la convocatoria de la APDH junto con organizaciones sindicales docentes (la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERAⁱⁱⁱ, la Unión de Maestros Primarios – UMP, la Unión de Maestros Especiales – UME, la Asociación de Docentes y Técnicos de Enseñanza Diferenciada – ADYTED, la Asociación de Docentes de Enseñanza Media y Superior – ADEMYS y la Revista Perspectiva Universitaria). Además, contó con el auspicio de la gestión educativa nacional, provincial, de la ciudad de Buenos Aires, la Organización de Estados Americanos (OEA), la CIDH, UNESCO, UNICEF, la Unión de Docentes Argentinos (UDA) y la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE). Las adhesiones al evento también fueron importantes: incluían desde el presidente Raúl Alfonsín hasta centros de estudiantes de escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.

A partir de esas jornadas la APDH elaboró una publicación en la que se detallaban las condiciones de realización, las conclusiones y el sentido de la actividad. Allí podía verse la posición de varios organismos de derechos humanos: la contextualización de la represión en el marco de la doctrina de la seguridad nacional y la situación de la Argentina como país dependiente.

Docentes y estudiantes conviven en la misma sociedad, y las violaciones de derechos perpetradas en ella son materia compartida: la represión bajo la dictadura militar con su secuela de asesinados, presos y torturados, y el terror que conllevan; la resultante incapacidad de crear un saber crítico, de reflexionar sobre las causas, de explicar la represión en su marco real – la doctrina de la seguridad nacional –, de comprender la incidencia en el ámbito educativo de nuestra condición de país dependiente, la exigencia perentoria de aprender para que nunca más. (APDH, 1984,p. 3).

La referencia a la doctrina de la seguridad nacional permitía advertir la temprana perspectiva de algunos organismos de derechos humanos que inscribieron la represión en el contexto de un plan sistemático, lo cual contrastaba con la afirmación de los “errores y excesos” como justificación esgrimida por los militares, y con la afirmación de motivos basados únicamente en la “perversión” de los perpetradores. En el mismo sentido se expresaba Simón Lázara, miembro de la APDH, en la apertura de las Jornadas:

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, tiene su sombra sobre el futuro argentino. (APDH, 1984, p. 7).

Si se tiene en cuenta que participaron de la Jornada docentes y estudiantes, es particularmente significativo este relato sobre la dictadura. La consideración del terrorismo de Estado y del plan sistemático de represión desmentía el argumento de la “teoría de los dos demonios” que sostuvo como doctrina oficial el alfonsinismo desde el inicio de su gobierno.

El discurso de Lázara además indicaba que persistía una confrontación sobre la continuidad de la doctrina de la seguridad nacional. El gobierno de Raúl Alfonsín estuvo marcado por presiones permanentes de los militares, interesados en limitar la acción de la justicia en la revisión de las violaciones a los derechos humanos. Lázara daba cuenta en sus

palabras de las prácticas de intimidación, amenazas y las operaciones de inteligencia que continuaban en torno a la militancia estudiantil y en general, en relación con el funcionamiento del sistema educativo.

Las conclusiones de las comisiones de las que participaron docentes, estudiantes y militantes presentaban un conjunto de demandas para salir de la parálisis que había provocado la política educativa de la dictadura. En esas conclusiones se insistía en la necesidad de rehabilitar el pleno funcionamiento de los centros de estudiantes y legitimar su participación en las decisiones de política educativa. El tono general de las Jornadas se desmarcaba de la teoría de los dos demonios y planteaba una acusación plena a las fuerzas armadas como responsables del terrorismo de Estado. Las Jornadas, además, insistían que el sistema educativo era un espacio privilegiado para el ejercicio de los derechos humanos y para limitar de alguna manera las condiciones que legitimaron la represión.

El sistema educativo y en especial las escuelas secundarias se convirtieron en un espacio institucional que se liberó del monopolio que el gobierno militar había ejercido sobre las memorias en circulación y se habilitaron otros actores con capacidad para poner en la transmisión escolar (aunque no curricular) sus relatos sobre la dictadura.

Esto no significó una inmediata democratización de la circulación de memorias en el ámbito educativo, sino un cambio en la lógica de las memorias en disputa en el espacio escolar. Las memorias en conflicto que ya existían en el espacio público tuvieron ahora mejores condiciones para expresarse en las escuelas, pero además se produjo un cambio en la correlación de fuerzas: la memoria oficial cambió su contenido y la que hasta ese momento había sido la memoria oficial de la dictadura pasó rápidamente a convertirse en una memoria subterránea (POLLAK, 2006, p. 19 y ss.) obligada por la sanción oficial de un relato institucionalista que impedía cualquier justificación de la interrupción del orden constitucional.

El control que había ejercido el Estado sobre los libros de texto durante la dictadura se limitó, y esto generó una actualización curricular de hecho, promovida por la reacción de las editoriales frente al cambio de la memoria oficial, con la modernización de los textos escolares (BORN, 2010, p. 62). Sin embargo, esta reacción no fue inmediata sino que se demoró casi hasta el final del gobierno de Alfonsín.

Las reediciones de los textos escolares mantuvieron en general el tono que habían tenido durante los últimos años de la dictadura, e incluían algunos nuevos párrafos sobre el

retorno de la democracia, matizando el relato sobre el propio gobierno militar. Estos textos se hacían eco del argumento de los “excesos” para explicar la represión (BORN, 2010, p. 64). Se mencionaba por primera vez a los desaparecidos, y se los enunciaba como víctimas de los excesos. También se mantenía el argumento de que la represión fue motivada por la “agresión marxista internacional” o por la “subversión”, aunque se equilibraba ese argumento con el señalamiento de la desproporción de la respuesta (BORN, 2010, p. 70).

3 LAS CONTROVERSIAS DEL CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL (1986 - 1988)

El Segundo Congreso Pedagógico Nacional fue convocado por Ley N° 23.114 de 1984 y comenzó a sesionar en abril de 1986. Su denominación hacía alusión al Primer Congreso Pedagógico realizado en 1882, que había marcado la política educativa del orden conservador (SOUTHWELL, 2001). De alguna manera, la denominación del Congreso daba continuidad a la retórica refundacional que la dictadura había empleado al autodenominarse “Proceso de Reorganización Nacional”, evocando a la Generación del '80.

El Congreso Pedagógico contó con una Comisión Organizadora Nacional integrada por el Ministro de Educación y Justicia, el Secretario de Educación, el presidente y un miembro de la Comisión de Educación del Senado, el presidente y un miembro de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, el Subsecretario de Conducción Educativa y el Subsecretario de Actividad Profesional Docente, y los miembros del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Cultura y Educación. La Comisión Organizadora debía convocar a una Comisión Honoraria de Asesoramiento integrada por personalidades de la educación y la cultura. El funcionamiento previsto se organizaba en sesiones de trabajo a escala local, regional, provincial y nacional, a partir de la puesta en marcha de Asambleas Pedagógicas de Base. Si bien estaban convocadas las organizaciones territoriales, gremiales, empresarias y sociales, podía participar cualquier persona mayor de 15 años.

En sus inicios, el Congreso Pedagógico movilizó amplias expectativas por parte de algunos intelectuales, pedagogos y políticos. Se trataba de marcar un punto de quiebre con una tradición autoritaria del sistema educativo que se había consolidado durante la dictadura. Estas expectativas se cifraban fundamentalmente en las prácticas de participación que se suponía que el Congreso iba a movilizar, más que en sus posibles conclusiones (PUIGGRÓS,

1986).

Tras dos años de trabajo, en febrero de 1988 se convocó a la Asamblea Pedagógica Nacional que debía elaborar las conclusiones de cierre del CPN, a partir de los informes elaborados en las instancias territoriales, regionales y provinciales. Se conformaron siete comisiones: (1) “Objetivos y funciones de la educación concebida como permanente para la democratización y la afirmación nacional en el contexto de la liberación latinoamericana”; (2) “Objetivos y funciones de la educación para la realización plena de la persona en una sociedad participativa y pluralista”; (3) “Los Niveles Regulares Actuales del Sistema Educativo Formal”; (4) “La distribución de los servicios educacionales y su rendimiento”; (5) “Los aspectos pedagógicos”; (6) “La administración de la educación” y (7) “Gobierno y financiamiento de la educación”.

El desarrollo del Congreso Pedagógico Nacional significó diferentes cosas para los distintos sectores que participaron en él. Para los sectores católicos y conservadores (inclusive para ciertos sectores del peronismo) el congreso era un intento del gobierno para fortalecer principios "secularistas" en las instituciones educativas; esos mismos grupos se manifestaban preocupados por lo que consideraban un intento por reducir la participación privada en la administración educacional que se había consolidado desde tiempo atrás, y fundamentalmente en la dictadura. Podemos decir que la iglesia católica organizó el campo de su argumentación alrededor de las ideas de *pluralismo*, invocando la noción de pluralidad (que no ejercía) para disputar con aquello que entendía era el monopolio del Estado en materia educacional. Esto constituye un ejemplo de un intento por dominar el campo de la discursividad a través de la articulación de la noción de pluralidad al significante democracia, disputando con el contenido “pluralismo”, el continente democracia. Es decir, participaba de la disputa por el significante democracia cargándolo con el sentido de pluralidad que le posibilitaba jaquear la presencia del Estado. Eso le permitía restaurar su presencia como agencia educativa desarrollada en la segunda mitad del siglo XX.

La extensa red educacional de la Iglesia se movilizó, y sus representantes – entre los cuales se encontraba, por ejemplo, uno de los ex ministros de educación de la dictadura militar, Juan Llerena Amadeo - generaron una influencia decisiva en las conclusiones finales del Congreso (SOUTHWELL, 2007). Su activa participación en la formulación de los informes se observaba en el tipo de referencias que contrapesaban afirmaciones de tono nacionalista, incluso cercanas a la teoría de la dependencia con referencias a la doctrina

católica como clave de interpretación del pasado y el presente de la educación argentina.

Las conclusiones abundaban en referencias retóricas a la participación y a la democracia pero escaseaban las indicaciones prácticas. Entre las pocas menciones concretas, en el punto 3 del informe de la Comisión 1 se enfatizaba en el rol que debía cumplir la asignatura “Educación Cívica” en relación con la consolidación de la democracia:

Al efecto, y sin perjuicio o desmedro de otras formas, acrecentar la importancia de la asignatura 'Educación Cívica' inspirada en principios éticos, que implique una verdadera educación política pero liberada de matices partidistas, que asegure la conciencia ciudadana como aporte al logro de la identidad capaces de elegir libre y conscientemente a sus representantes, de vivir en democracia, de ejercer responsablemente sus derechos y deberes y de participar comprometida y efectivamente del bien común. (COMISIÓN 1, marzo de 1988).

Más allá de esta referencia, las conclusiones se mantuvieron en un plano de debates conceptuales sobre las nociones de cultura, el ser nacional, los valores esenciales, etc., con excepción de aquellos aspectos que interesaban particularmente a la Iglesia Católica, como la garantía de la libertad de enseñanza y la distribución del presupuesto educativo.

Las referencias a la escasa participación de la población en el CPN fueron frecuentes^{iv}. Se señaló que esa escasa participación abría el espacio para su cooptación por parte de la Iglesia o de grupos especialmente movilizados. Los sindicatos docentes no tuvieron una presencia decisiva a pesar de los esfuerzos para organizar su participación y, al mismo tiempo, la crítica situación salarial y de condiciones de trabajo que atravesaban los docentes no fue tema del Congreso.

Si se observan las conclusiones del CPN, resulta muy evidente que ante todos los temas centrales de los cuáles se ocupó se alcanzaron posiciones diametralmente opuestas expresadas en dictámenes de mayoría y minoría respectivamente, sin articulaciones complejas que posibilitaran la integración de múltiples posiciones. En esta situación resultó evidente la incapacidad de las diferentes concepciones de política educativa participantes del CPN, y particularmente del gobierno que no pudo sostener la iniciativa de desarrollar un nuevo proyecto educacional. El conflicto había logrado la unificación de la CTERA, dividida desde 1986 en dos sectores que se diferenciaban por su posición frente a las políticas oficiales. Se hizo patente entonces, la contradicción manifiesta entre una política que se proponía una refundación del sistema educativo argentino sobre bases participativas y la situación de profunda postergación que atravesaban los docentes de todo el país.

El Congreso Pedagógico también se vio marcado por el descrédito de la política de derechos humanos de Alfonsín, el copiamiento eclesialístico de las Asambleas Pedagógicas de Base y provinciales, y finalmente, por el conflicto salarial docente a escala nacional.

4 LA NOCHE DE LOS LÁPICES*, EL 16 DE SEPTIEMBRE Y LA PRIMAVERA DEMOCRÁTICA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

En el contexto del denominado “show del horror” en el que la prensa amarilla se ocupó de mostrar hasta el hartazgo los testimonios sobre las torturas, las tumbas no identificadas (NN) y los aspectos más siniestros del plan represivo, distintos grupos elaboraron un relato que constituyó el paradigma de la narrativa de la “víctima inocente”. Este relato fue denominado “la Noche de los Lápices”.

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. Así narrado, el relato ha funcionado durante más de veinte años como metonimia del terrorismo de Estado llevado adelante por el régimen de facto. En innumerables ocasiones, no sólo en cada aniversario, se remite a La Noche de los Lápices como el ejemplo que cuenta la Historia del pasado reciente del país. (RAGGIO, 2010, p. 7).

Se ha planteado que este relato en particular cumplió la función de narrar la represión a los estudiantes secundarios, así como otros relatos funcionaron como ejemplos o resumen la represión a otros grupos (DA SILVA CATELA, 2003, p. 80).

La construcción de este relato comenzó con el testimonio de Pablo Díaz en el juicio a los ex-comandantes (RAGGIO, 2010, p. 8). En términos judiciales, la narrativa de la “víctima inocente” tuvo una gran eficacia para contrarrestar lo que postulaba la narrativa de la guerra y la teoría de los dos demonios. Esta eficacia se debió sobre todo a sus fundamentos empíricos, a las pruebas en las que se basaba: “¿Qué 'guerra justa' se libra contra adolescentes desarmados que sólo pelean por el boleto escolar? Y, por otro lado, ¿de qué 'dos demonios' estamos hablando?” (RAGGIO, 2010, p. 11).

La narrativa de la víctima inocente se caracterizaba por narrar a los desaparecidos y a las víctimas de la represión como no responsables de hechos atribuidos a la subversión o al terrorismo. Silenció de su relato la identidad y la militancia política de las víctimas, para

evitar que esta identificación los conectara con algún tipo de responsabilidad respecto de atentados y acciones armadas de las organizaciones guerrilleras.

La construcción de “la noche de los lápices” como un acontecimiento unificado se fue produciendo por la sistematización de distintas denuncias que fueron efectuando los organismos de derechos humanos. La CONADEP publicó en el Informe Nunca Más el relato consolidado del acontecimiento, fechado el 16 de septiembre de 1976, y utilizó la denominación “Noche de los Lápices” en 1984 (RAGGIO, 2010, p. 28).

La omisión de la militancia política de las víctimas, que se puede rastrear hasta en las primeras denuncias de los familiares (RAGGIO, 2010, p. 30) se comprende si se toma en cuenta que se produjeron por primera vez durante la misma dictadura. Este fue un rasgo que se acentuó con la circulación pública del relato, en la medida en que se trató de una memoria que confrontaba con la teoría de los dos demonios y la narrativa de la guerra.

La circulación pública del relato se volvió intensa cuando se produjo el testimonio de Pablo Díaz y las madres de Claudia Falcone y Claudio de Acha, en mayo de 1985, durante el juicio a las juntas militares. Los diarios reseñaron esos testimonios y dieron a conocer detalles del acontecimiento.

A partir de este testimonio, Pablo Díaz comenzó una actividad militante de propagación del relato que se asociaba con la recuperación de la militancia estudiantil secundaria y universitaria. Pablo Díaz dio charlas y participó de gran cantidad de actividades organizadas por grupos y centros de estudiantes de escuelas secundarias y universidades entre 1986 y 1988 (LORENZ, 2004, p. 105).

En el proceso de construcción de este relato, Pablo Díaz se enunciaba como sobreviviente que asumía la responsabilidad de narrar lo que sus compañeros desaparecidos no podían ya contar (RAGGIO, 2010, p. 35). Este elemento en la construcción del relato explicaba su actitud militante, particularmente en la reactivación de los centros de estudiantes secundarios, que se desplegó en los años que siguieron al testimonio (LORENZ, 2004, p. 107).

La construcción inicial de estos relatos, junto con los que aportaron los familiares en sede judicial, marcaron el caso de Pablo Díaz como el “único” sobreviviente del episodio. A raíz de esta marca distintiva su testimonio funcionó como una narración sin contrastes ni matices, y fue requerido casi como una memoria definitiva sobre el acontecimiento.

Este relato cobró otra instancia de consolidación como memoria emblemática con la

publicación del libro “La Noche de los Lápices” de María Seoane y Héctor Ruiz Núñez. El libro otorgaba al relato mayor coherencia, enhebrando aspectos del testimonio de Díaz y los planteos contenidos en el Informe Nunca Más de la CONADEP, además del registro literario que buscaba verosimilitud con imágenes que completaban la continuidad de la historia (RAGGIO, 2010, p. 50).

En julio de 1986, después de entrevistar a Pablo Díaz, los autores lanzaron la publicación de la primera edición del libro. Desde ese momento, el libro fue un éxito editorial y llegó a superar las 11 ediciones hasta 2009.

También en 1986 se estrenó la película *La Noche de los Lápices*, de Héctor Olivera, elaborada sobre la base del libro. La película se presentó como un relato basado en un hecho real pero que recurría a las herramientas cinematográficas de la ficción. La búsqueda de verosimilitud fue sumamente exitosa. Un efecto notable del film ha sido el de convertirse prácticamente en una “prueba” del acontecimiento, es decir, en una fuente más que en una representación posible del acontecimiento. En algún sentido, la película ocupó el lugar de la “verdad histórica” a través de su enorme circulación (RAGGIO, 2010, p. 91). Su proyección en televisión en septiembre de 1988 fue vista por tres millones de personas (LORENZ, 2004, p. 111-112).

El relato emblemático de la Noche de los Lápices, sostenido por la militancia de Pablo Díaz, el libro y la película, entroncó con la recuperación de la militancia estudiantil y la derogación de la normativa que impedía la organización de centros de estudiantes. La fecha del 16 de septiembre se asoció a ese emblema y a esa militancia, generando una conmemoración sostenida por las prácticas de los propios estudiantes (LORENZ, 2004: 114-115). Entre 1984 y 1988 el gobierno de la provincia de Buenos Aires concedió asueto a las escuelas secundarias para la participación en las marchas. En 1988 se incluyó en el calendario escolar de la provincia de Buenos Aires el 16 de septiembre como “Día de la Reafirmación de los Derechos del Estudiante Secundario”, a través de la sanción de la Ley N° 10.671 (RAGGIO, 2004, p. 6).

En 1989 se precipitó la salida del gobierno de Raúl Alfonsín. En el mes de enero el intento de copamiento del regimiento de La Tablada terminó con el asesinato de varios militantes del Movimiento Todos por la Patria (MTP) y las muertes de conscriptos y militares. El hecho puso en evidencia una vez más la debilidad de la política militar de Alfonsín, a la vez que dio aliento a quienes defendían la tesis del “rebrote subversivo”.

La crisis económica desatada desde mediados de la década llegó a su punto máximo y determinó el llamado anticipado a elecciones presidenciales en las que resultó ganador el candidato peronista, Carlos Menem. Su asunción también se adelantaría, para descomprimir la crisis política que se sumaba al estallido social.

5 MEMORIAS EN DISPUTA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. UNA MIRADA DE CONJUNTO

El balance del período de transición democrática en términos de las memorias de la dictadura que tuvieron circulación en el sistema educativo permite identificar una pluralización de los actores y las narrativas, tanto en el espacio público más general como en el ámbito de la política educativa. En contraste con el monopolio que había sostenido el gobierno militar, el alfonsinismo habilitó a una serie de actores desde el comienzo mismo de su gobierno, como enunciadores legítimos de relatos sobre el pasado reciente.

En cuanto a las narrativas, en el contexto del trabajo de la CONADEP, los Juicios a las Juntas y una mayor circulación pública del tema se expusieron la “teoría de los dos demonios” y la “narrativa de la víctima inocente”. Aunque no llegaron a clausurar la proliferación de sentidos que otros actores pudieron sostener, se convirtieron en dos modos emblemáticos de narrar la represión.

En cuanto a los actores, junto con los propios funcionarios que actuaban como agentes enunciadores a través de las normas y regulaciones, los primeros años del gobierno radical habilitaron a algunos organismos de derechos humanos, estudiantes, la Iglesia y las editoriales como productoras de relatos sobre el pasado reciente. Incluso fue posible que sobrevivientes como Pablo Díaz encontraran amplia repercusión de sus testimonios en el ámbito educativo. Esta pluralización convirtió al sistema educativo en un campo de confrontación entre diferentes memorias que se manifestó al menos en dos planos: por una parte, distintos actores trataron de lograr legitimidad y constituir un relato hegemónico en el proceso de transmisión, es decir, producir un relato que fuera dominante en la construcción de representaciones en las nuevas generaciones; pero por otro lado, se trató de lograr reconocimiento estatal para estos relatos, puesto que ese reconocimiento podría generar mejores condiciones para legitimar esas narrativas (por ejemplo, a través de regulaciones curriculares, recursos económicos, políticas editoriales, etc.)

La otra marca definitoria de este período fue que el sistema educativo, y en particular

las escuelas secundarias, se constituyeron en escenario de una militancia por las memorias. Las disputas mencionadas cobraron el carácter de confrontaciones en las que las organizaciones estudiantiles se constituyeron en actores portadores de una memoria específica, que también se asociaba a la construcción de su propia identidad. Se produjo así la fusión entre la narrativa de la víctima inocente, la apertura de los centros de estudiantes y las marchas del 16 de septiembre.

**MEMORIES OF DICTATORSHIP. THE ROLE OF SCHOOL IN THE POLICIES OF
MEMORY IN DEMOCRATIC ARGENTINEAN TRANSITION (1983–1989)**

Abstract

The transmission of memories on the dictatorship that occurs in schools is framed by a set of policies that indicate what is officially put into the transmission. Memory policies, educational policies and their intersections are the scene of school processes transmitting reports on the dictatorship. The configuration of these narratives to analyze confrontations, disputes and rearticulations of memory on the dictatorship having circulation in the school system. This, especially secondary schools, were set the stage for a militancy for the memories. The disputes referred to the character of confrontations charged when the student organizations were formed in carriers actors in a specific memory, which is also associated with the construction of their own identity.

Keywords: Memory; School transmission; Commemorations

**MEMÓRIAS DE DITADURA. O PAPEL DA ESCOLA NAS POLÍTICAS DA
MEMORIA EM TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA ARGENTINA (1983–1989)**

Resumo

A reconstrução da memórias da ditadura que ocorre nas escolas está enquadrada por um conjunto de políticas que indicam o que está oficialmente colocado em transmissão. Políticas de memória, políticas educacionais e suas interseções são palco de processos escolares de transmissão dos relatórios sobre a ditadura. A configuração dessas narrativas para analisar confrontos, disputas e rearticulações de relatórios sobre a ditadura ter circulação no sistema

escolar. Este, especialmente escuelas secundarias, foram o palco para uma militância para as memórias. As disputas que se refere ao caráter de confrontos cobrado quando as organizações de estudantes foram formados em portadores de atores em uma memória específica, que também está associada com a construção de sua própria identidade.

Palavras-chave: Memória; Escola de transmissão; Comemorações

BIBLIOGRAFÍA

BORN, Diego. *Las representaciones de la última dictadura militar*. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976 – 2009. 2010. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina.

CAVAROZZI, Marcelo. *Autoritarismo y democracia (1955-2006)*. Buenos Aires: Ariel, 2006.

CRENZEL, Emilio. *La historia política del Nunca Más*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

DA SILVA CATELA, Ludmila. *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. La Plata: Editorial Al Margen, 2002.

DIAZ, Natalia. *Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983 – 1989)*. 2009. Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa. Universidad de San Andrés,.

JELÍN, Elizabeth. *La política de la memoria: el movimiento de derechos humanos y la construcción democrática en la Argentina*. En: Cuadernos del IDES, nº 2. 2003.

LORENZ, Guillermo Federico. 'Tomála vos, dámela a mí'. La Noche de los Lápices: el deber de memoria y las escuelas.' En: JELÍN, Elizabeth; LORENZ, Guillermo Federico (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2004.

NOVARO, M.; PALERMO, V.. *La dictadura militar 1976/1983. Del golpe de Estado a la restauración democrática*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

POLLAK, Michael. *Memoria, olvido, silencio. La producción social de las identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Editorial Al Margen, 2006.

LEGARRALDE, M.; SOUTHWELL, M.

RAGGIO, Sandra. La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. En: *Revista Clio & Asociados*, Universidad Nacional del Litoral, volumen 5. 2004.

RAGGIO, Sandra. *Los relatos de La Noche de los Lápices. Modos de narrar el pasado reciente*. 2010. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

SIEDE, Isabelino. *Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular*. 2013. Tesis de Doctorado dirigida por M. Southwell. Universidad de Buenos Aires.

SOUTHWELL, Myriam. *Educational discourse in post-dictatorial Argentina (1983 – 1999)*. 2001. Tesis Doctoral. Universidad de Essex.

SOUTHWELL, Myriam. Con la democracia se come, se cura y se educa. Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. In: CAMOU, Antonio; TORTTI, Cristina; VIGUERA, Aníbal (Coors.), *La Argentina democrática: los años y los libros*, Ciudad: Buenos Aires Editorial: Prometeo, 2007.

Data de recebimento: 28/02/2015

Data de aceite: 11/08/2015

i La omisión de la identidad política de los desaparecidos fue una condición que inicialmente estuvo determinada por el contexto de fuerte legitimidad social de la narrativa de la guerra, impuesta públicamente por la dictadura: “Desde la derrota en la guerra de Malvinas (1982) y durante los primeros años de gobierno democrático hubo fuertes disputas por el sentido y la interpretación acerca de lo ocurrido en la Argentina. El discurso del movimiento de derechos humanos se concentró en las demandas de verdad y justicia, en un paulatino reemplazo de la consigna de Aparición con vida que había predominado durante los años de la dictadura (Jelin, 1995). En este lapso debió enfrentar una propaganda dictatorial que tendió a concentrar en los jóvenes tanto los extremos de la perversidad de la subversión como la propensión a caer bajo la influencia de ideologías extremas. En consecuencia, los reclamos de los familiares acerca del paradero de sus hijos evitaron cuidadosamente (salvo excepciones, como la Asociación Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas) las causas que habían originado la desaparición. En un contexto de escasísimas respuestas a las demandas de paradero, era por lo menos insensato colocarse, como reclamantes, en el lugar de los estigmatizados por el discurso dictatorial. Con el retorno de la democracia, la voluntad de señalar la magnitud de los crímenes cometidos por la dictadura llevó a enfatizar los rasgos de 'inocencia' de las víctimas, y una de las claves en este proceso fue la imagen de las víctimas adolescentes de la dictadura militar.” (LORENZ, 2004: 102)

ii Véase: APDH (1984) *Jornadas Nacionales Derechos Humanos en la Educación: Enseñanza y Práctica*.

iii La APDH llegó a tener una vinculación muy firme con la CTERA. Wenceslao Aizcuren, Secretario General de CTERA en 1985 había sido además fundador de la APDH en Río Negro (El Periodista, 26/09/1985)

iv “Entre los allegados críticos al CPN se ensayan las más variadas explicaciones a tanta ausencia. Hay quienes aseguran que la propuesta no tuvo el 'gancho' suficiente. Para otros, más gustosos del peine fino, este vacío de participación popular sería el colofón de las transformaciones del discurso oficial, iniciado en los ejes de la 'ética' y la 'participación' que devinieron en el culto a la 'modernidad' y las 'privatizaciones'. No faltan, finalmente, quienes abren el abanico de la responsabilidad señalando la insensibilidad de organizaciones políticas y sociales para estimular la participación de sus bases en el debate educativo.

Pero, más allá del cristal interpretativo utilizado, todos coinciden en señalar las falencias, omisiones y actitudes desmovilizadoras de los encargados de su organización en la Capital Federal.

De los 10.000 inscriptos que – se estima – participarán en las 14 asambleas metropolitanas, la inmensa mayoría, según informaron miembros de comisiones organizadoras locales son padres y alumnos de escuelas confesionales, instituciones que cuentan con aceitados mecanismos movilizadores.” (EL PERIODISTA, 10/09/1987).