

## La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo

*Viviana Pappier, Valeria Morras*

Universidad Nacional de La Plata

---

*Coordinadora: —Tendrías que hacer un diagnóstico del curso que tomaste en el acto público*

*Profesora: —Sí... Podría empezar trabajando acerca del pasado reciente argentino y la conmemoración de los 30 años del último golpe de Estado.*

*Coordinadora: —Sí, pero tendrías que darlo rapidito, porque eso ya pasó.*

(Fragmento del diálogo que tiene una profesora al entrevistarse con la coordinadora del Tercer Ciclo el 28 de marzo de 2006, unos días antes de empezar sus clases en una escuela pública de La Plata)

El diálogo anterior nos ayuda a presentar el tema de este trabajo, es decir los problemas y tensiones que genera para los sujetos educativos la conmemoración del 24 de marzo en la escuela y, por ende, la introducción del pasado reciente argentino como contenido. La coordinadora, de lo que hasta comienzo del año pasado en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires se identificaba como el tercer ciclo, aprueba junto con la docente el abordaje con los alumnos del pasado reciente. Pero claramente expone sus límites: hay que “darlo rapidito porque ya pasó”. El interrogante que nos abre esa expresión es *¿qué es lo que pasó?*, ¿La conmemoración del 30 aniversario del último golpe de Estado, es decir, la nueva efeméride que para quien lo dice pareciera ser realmente efímera o el pasado reciente? La coordinadora considera, siguiendo las nuevas normativas curriculares, que hay que trabajarlo; el deber de memoria y el mandato de recordar están. Pero no hace falta dedicarle tiempo del presente porque forma parte del pasado y según el diálogo pareciera que no hay que detenerse en lo que ya pasó. Discursivamente el pasado es necesario preservarlo, pero ¿qué relato del pasado?, ¿Con qué protagonistas?, ¿El pasado reciente no nos ha dejado huellas por las que caminamos en nuestro presente?, ¿Para qué y cómo enseñar este tema en la escuela?

Si durante años su introducción en la escuela fue parte de los reclamos de los Organismos de Derechos Humanos, ¿Qué sucede cuando se decide oficialmente que una determinada temática histórica ingrese a la escuela para convertirse en un contenido a transmitir?, ¿De qué modo el pasado reciente ingresa en la escuela?

Estos son algunos de los interrogantes que nos han llevado a la reflexión acerca de la temática y que nos han interpelado como docentes que trabajan en escuelas pero que a su vez tratan de encontrar respuestas a estas cuestiones desde diferentes ámbitos de encuentro como pueden ser las mismas instituciones escolares en diálogo con la Universidad.

El trabajo se despliega en tres planos de análisis, por un lado algunas de las normativas oficiales que convierten al pasado reciente en contenido a enseñar en la escuela, por otro las múltiples tensiones que aparecen a partir de la apropiación institucional de la memoria, donde los mismos docentes tienen un papel destacado para su transmisión, y por último, las características que adopta el relato del pasado que se construye a partir de su abordaje en el aula, quedando registrado en las carpetas de clase y teniendo en cuenta sus vinculaciones con el presente.

El objetivo del presente trabajo es posibilitar la generación de un ámbito de reflexión y discusión sobre las prácticas educativas de transmisión y construcción de la memoria colectiva, con la finalidad de contribuir a la formación de sujetos críticos comprometidos con el presente en el que están inmersos. Cabe aclarar que constituye las primeras reflexiones de una investigación que se inicia reconociendo que aún quedan entrevistas por realizar, clases por observar y más carpetas por analizar.

### Introducción

Durante la transición democrática amplios sectores de la sociedad comienzan a querer conocer y a demandar explicaciones acerca de lo ocurrido en los años de la dictadura militar. 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. La intención de señalar la perversidad y magnitud de los crímenes cometidos llevó a enfatizar los rasgos de “*inocencia*” de las víctimas de la dictadura militar. Ya 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. A partir de la difusión de este relato la transmisión de la memoria va a estar centrada en mandatos morales y no en una explicación que de cuenta de proyectos políticos en pugna poniendo en juego las relaciones de poder en la sociedad argentina. De este modo, una explicación histórica que diera cuenta del “*por qué*” había sucedido quedaba fuera la narración.

Enmarcada en este relato la dictadura militar entra en la escuela en la Provincia de Buenos Aires y en la Capital Federal y queda plasmada en un acontecimiento emblemático: el secuestro y posterior desaparición de un grupo de estudiantes secundarios platenses en 1976, conocido como “La noche de los lápices”.<sup>1</sup> Fue el propio movimiento estudiantil reorganizado el que se apropió del 16 de septiembre como fecha para realizar marchas y actos en homenaje a los estudiantes desaparecidos convirtiéndose en una bandera de lucha.

Estas conmemoraciones estudiantiles organizadas por fuera del sistema educativo terminan plasmándose en medidas políticas oficiales en relación a la transmisión de la memoria.

El relato producido se centró en enfatizar lo ocurrido a este grupo de jóvenes que se movilizaba por el boleto estudiantil secundario. La aparición de *jóvenes víctimas inocentes* y la fuerte presencia de los crímenes aberrantes cometidos por el Estado fue el modo en que el pasado reciente ingresó en la escuela secundaria. En este relato la lucha de los jóvenes quedó reducida a ese puntual reclamo, cuando sus propias biografías militantes dan cuenta de una fuerte participación y lucha política en un contexto de creciente movilización y cuestionamiento de un orden social injusto, buscando su transformación radical.

### **El “efímero” deber de recordar**

Ya desde la transición democrática se buscó desde el gobierno que la escuela facilitara herramientas para la construcción de la ciudadanía y facilitara el aprendizaje de mecanismos institucionales y políticos que sostuvieran la tolerancia y responsabilidad ciudadana. En los 90 esto quedó plasmado entre los objetivos oficiales de la Reforma Educativa y cristalizado en la Ley Federal de Educación. De este modo, las normativas educativas y los nuevos diseños curriculares colocaron a la escuela como uno de los pilares fundamentales en la construcción de la democracia en Argentina.<sup>2</sup> En dicha tarea el Estado deposita en la escuela esta gran responsabilidad y con esa finalidad se encargará de transmitir la memoria del pasado reciente a las nuevas generaciones.

Para ello decide reglamentar qué, cómo y para qué se debe recordar ese pasado al ser incluido en el calendario escolar y al convertirlo en efeméride. Como plantea la profesora Susana Debattista “los calendarios escolares representan un espacio concreto y a la vez simbólico que legitima una selección del pasado elaborada por la comunidad” y “... deben transmitir el recuerdo de aquellos acontecimientos que se han seleccionado para no olvidar y fortalecer la identidad social.”<sup>3</sup>

Con esta intención se han elaborado leyes nacionales y provinciales, resoluciones, circulares, como normativas que llegan a las escuelas en donde queda explicitada claramente esta intencionalidad y los modos en que se pretende desde el Estado llevarla a cabo. Creemos importante considerar algunas de las mismas, analizarlas a la luz de estas cuestiones, y acercarnos a las modalidades concretas que asumen en las prácticas cotidianas.

A partir de la legislación podemos ver cómo se introduce el pasado reciente de la mano de fechas emblemáticas como: el 24 de marzo,<sup>4</sup> el 2 de abril<sup>5</sup> y el 16 de septiembre de 1976. En el caso de la Guerra de Malvinas y sus conmemoraciones, si bien la misma está presente en las normativas y forma parte del calendario escolar, en su transmisión se da la particular ausencia de su contextualización, dando como resultado el recordatorio de un relato heroico que pareciera no formar parte de la última dictadura militar.

De este modo, estas fechas comienzan a formar parte del listado de las efemérides constitutivas de la memoria escolar transmitiendo el pasado con una fuerte carga valorativa y

orientaciones morales para todos los miembros de la comunidad educativa. Pero las mismas responden a un propósito que no es meramente histórico, no promueven la búsqueda de un relato crítico y “revelan zonas de la conducta social donde muy pocos quieren reconocerse y asumirse como parte.”<sup>6</sup> Lo que interesa es su referencia a acontecimientos que sitúan un punto de partida, el comienzo de algo nuevo. En el caso del 24 de marzo se considera como “la fecha instalada por la dictadura militar como iniciática de un proceso de refundación. Las condiciones de reapropiación social del aniversario no pueden (y probablemente no deban) escapar al dato de la tragedia: pero se elige como fecha emblemática (ahora feriado nacional) un hito en el disciplinamiento social a sangre y fuego de la sociedad argentina. Se recuerda la fecha fundacional de una victoria cuyas consecuencias sociales, culturales y económicas se padecen hoy.”<sup>7</sup>

Como mencionamos en el apartado anterior, el pasado reciente se introduce en la escuela a partir de la conmemoración de “La noche de los lápices”, convirtiéndose en el primer relato reconocido desde las autoridades educativas. El mismo se encuentra presente en la legislación de 1988 como Ley Provincial Nº 10.671 instituyéndose en la provincia de Buenos Aires “El 16 de septiembre de 1976 como día de los derechos del Estudiante secundario”, en los cuales “los establecimientos dependientes de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires desarrollarán en una hora de clase el tema Democracia y Derechos Humanos a los efectos de la recordación del 16 de septiembre de 1976”.

A través de la Ley Provincial Nº 11.782, sancionada en 1996, se dispone que “en todos los establecimientos se realicen actividades que contribuyan a la información y a la profundización del conocimiento por parte de los educandos, del golpe de estado perpetrado el 24 de marzo de 1976 y las características del régimen que el mismo impuso” y se prescribe que tendrán duración de una hora cátedra, quedando especificados concretamente los objetivos que se propone su conmemoración. Los mismos explicitan el compromiso por el afianzamiento de la cultura democrática y del respeto por la dignidad de los semejantes, condenando toda forma de usurpación ilegítima del poder, la violación de los derechos humanos, abogando por “la memoria de lo ocurrido, el compromiso irrenunciable de evitar la repetición de acontecimientos similares en nuestro país” y “afianzar la valoración de los organismos defensores de los derechos humanos.”

La primer ley nacional referida al 24 de marzo en la escuela, fue la Ley Nº 25.633, sancionada en el año 2002, instituyendo ese día como “Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia” en “conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976”. Para ello “el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones acordarán la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas” con la finalidad de consolidar “la memoria colectiva de la sociedad, generar sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspiciar la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.”

Por su parte, en el 2004 la Dirección General de Cultura y Educación por medio de la resolución Nº 476 decide la incorporación al Calendario Escolar del Día Nacional por la

Memoria, la Verdad y la Justicia en lo referente al 24 de marzo que quedará redactado de la siguiente manera: “Aniversario del golpe de Estado del 24-03-1976 (Ley Provincial 11782) y Día Nacional por la Memoria, por la Verdad y la Justicia (Ley Nacional 25633)”. Los objetivos de las anteriores normativas serán ampliados, buscando “condenar toda usurpación de los poderes surgidos legítimamente por imperio de la Constitución, poniendo el acento en un conocimiento profundo de lo establecido en los Artículos 22° de la Constitución Nacional y 3° de la Constitución de la provincia de Buenos Aires (ambas reformadas en 1994). Impulsar en la comunidad educativa actitudes de convivencia caracterizadas por el respeto a la libertad y a la tolerancia, pilares fundamentales de una sociedad plural, de clara raigambre popular y de fuerte contenido democrático. Consolidar la memoria colectiva de la sociedad, generar sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspiciar la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.” A su vez, especifica la modalidad de conmemoración de los mismos, los cuales estarán bajo la forma 3.1, como Acto Evocativo y serán realizados “en una hora de clase con la presencia del personal y alumnos de cada turno. Apertura comunitaria para todos los niveles, ciclo y modalidades de la enseñanza.”

A partir de lo expuesto no quedan dudas acerca de la intencionalidad del Estado de transmitir y generar en la escuela, con el tratamiento de esta temática, valores democráticos a los jóvenes a partir de la condena a las formas de gobierno dictatoriales y a la violación de los derechos humanos. Si bien consideramos que es de suma importancia la inclusión en el calendario el tratamiento del pasado reciente nos preguntamos si la misma basta para garantizar su abordaje, y si fuera así, que características adoptaría teniendo en cuenta la carga horaria destinada para su tratamiento según estas prescripciones.

Al mismo tiempo cabe preguntarse si la declamación de estas cuestiones es adecuada para alcanzar los objetivos propuestos, si las consignas y la invocación de un conocer o recordar para no repetir es suficiente o si estamos frente a enunciaciones o “slogans” que no permiten una apropiación crítica del pasado, sino que lo obstruyen ante la posibilidad de una saturación en la escuela de las mismas.

A su vez nos cuestionamos qué memoria se transmitirá en la escuela ya que como afirma Jelin “en cualquier momento y lugar, es imposible encontrar *una* memoria, una visión y una interpretación única del pasado, compartidas por toda una sociedad.”<sup>8</sup> Al mismo tiempo la misma implica precisamente una construcción, una elaboración, una revisión de lo que se recuerda y también de lo que se olvida y es “un objeto de conflictos, disputas y luchas”,<sup>9</sup> de sujetos enmarcados en relaciones de poder en determinados contextos históricos. En este sentido nos preguntamos ¿Qué lugar tiene la escuela en la construcción de la memoria colectiva sobre el pasado reciente? y ¿Qué pasa cuando este contenido se escolariza al convertirse en efeméride?

Observando el calendario escolar presente en la página Web de la DGC y E de la Provincia de Buenos Aires, un dato que nos llama la atención es encontrar en el mismo rango de conmemoración, como acto evocativo (3.1) al 24 de marzo junto con la semana de la educación y salud, la semana del Bicentenario por la Defensa de Buenos Aires y el Día del Árbol entre

otras. Asimismo dentro del extenso listado de las efemérides las fechas referidas al pasado reciente se pierden entre otras tales como el comienzo del funcionamiento de la Pontificia Universidad Católica Argentina, el Día Mundial del Agua, el Día Nacional del Caballo, la muerte de Bernardino Rivadavia, entre muchas otras. Al incluirse como una efeméride más, junto con temáticas tan disímiles ¿Qué problemas conlleva para el abordaje del pasado reciente?, ¿Qué implicará para los alumnos la repetición constante de la misma, sin lugar para una reflexión?, ¿Qué sentidos o significaciones por parte de los sujetos educativos estarán presentes en sus conmemoraciones? es decir ¿Cómo procesará la escuela este pasado y como lo transmitirá a las nuevas generaciones?

### **La escuela, máquina transmisora de memoria<sup>10</sup>**

Si bien es fundamental la presencia de las nuevas normativas en relación al pasado reciente, su puesta en acto en las mismas instituciones deja entrever algunas tensiones que consideramos necesarias tener en cuenta a la hora de pensar las modalidades concretas que asume en las prácticas educativas la transmisión de la memoria. Esto implica pensar a la institución escolar como un espacio donde entran en juego múltiples determinaciones y sujetos que intervienen en él, en procesos signados por conflictos y negociaciones. En este sentido, las instituciones con su particular cultura escolar van a enmarcar de alguna manera esas prácticas que los sujetos realicen a la hora de transmitir la memoria del pasado reciente.

Desde la consolidación del Estado Nacional la escuela ha tenido el mandato de transmitir determinado relato del pasado para la conformación de una identidad nacional, logrando que las jóvenes generaciones se inscribieran en un pasado común. Es así que se ha ido conformando una agenda historiográfica de próceres y acontecimientos, fechas y celebraciones patrias que formarán parte de la historia oficial y será transmitida en el sistema escolar, fundamentalmente a través de las efemérides, modificándose en algunos casos según las coyunturas políticas, y perdurando hasta nuestros días. Como sostienen Carretero y Krieger "...las efemérides parecen mostrarnos que pese a ser un dispositivo decimonónico diseñado al servicio de la construcción de los Estados liberales, en la actualidad siguen conservando su eficacia..."<sup>11</sup>

Este relato del pasado transmitido a través de actos escolares, efemérides y de la enseñanza propiamente curricular de la Historia y las Ciencias Sociales, se ha ido conformado como un pasado donde están ausentes los sujetos sociales y sus conflictos y disputas, caracterizado por sus elementos moralizantes y no históricos e invocado para generar sentimientos de pertenencia. Así, "esta perspectiva moral de la historia, respecto de la cual la escuela se vuelve transmisora de un imperativo y de un mandato que trasciende a los individuos, obstaculiza en algunos aspectos centrales la comprensión disciplinar y se complementa con la dificultad para comprender el conflicto como principio activo de la historia y para visualizar identidades diferentes".<sup>12</sup>

El tratamiento del pasado reciente no escapa a estas cuestiones. En el mismo, esta modalidad de transmisión se ve con más claridad ya que el tema se convierte en un mandato

para no olvidar quedando fuera la posibilidad de brindarles herramientas a los alumnos que les permitan cuestionar este pasado conflictivo, pensarlo en relación al presente, al mismo tiempo que genera condenas automáticas antes que un pensamiento crítico. “Probablemente, la dificultad reside en que los docentes no acostumbran a trabajar con perspectivas analíticas divergentes sobre un mismo acontecimiento, entonces cuanto más lejano sea el acontecimiento, más simple será su reificación y menores pueden ser los cuestionamientos por parte de los alumnos produciendo una reducción que conlleva unilateralidad, legitimada por algún manual.”<sup>13</sup> En este sentido la necesidad de identificar los buenos y los malos en el relato del pasado reciente es una demanda constante de los alumnos para poder entender el período y el modo en que suelen resolver los docentes estas cuestiones mencionadas es concibiendo una visión moralizante y no una historia crítica.

Precisamente a lo largo de la historia la escuela se ha encargado de procesar los contenidos y borrarles sus aristas conflictivas, en especial temas polémicos que ponen en juego valores o memorias en disputa. En relación al pasado se ha tratado nada más que de “la exaltación épica del glorioso pasado nacional o, en otras palabras, una historia donde la política está ausente. No hubo en ella conflictos entre hombres y grupos con intereses e ideas enfrentadas.”<sup>14</sup>

La política tiene las puertas cerradas de la escuela, no puede ni debe entrar, y cuando lo hace, es visto como negativo y generador de conflictos, ya que altera la supuesta tranquilidad que la caracteriza, virtud muy valorada dentro de la cultura escolar. En palabras de Inés Dusel “la institución se asemeja a una familia; el consenso, la homogeneidad y la armonía son los valores tenidos en el más alto grado, el disenso y la heterogeneidad son elementos que se perciben como amenazas a esa identidad.”<sup>15</sup>

Consideramos que esto entra en tensión con los objetivos de la incorporación del pasado reciente en la escuela ya que uno de sus pilares es promover una cultura democrática. Con estos marcos institucionales la misma es muy dificultosa de llevar a cabo ya que “...pese a la intención de letra prescripta se vuelve difícil el aprendizaje de una ciudadanía democrática que necesita nutrirse del experimentalismo y de la aceptación y formación de ópticas plurales.”<sup>16</sup> En general, la realidad escolar se aleja bastante de dichas características ya que no admite conflictos y considera a la alteridad y la diferencia un peligro y no un enriquecimiento de la vida institucional. En los establecimientos educativos los discursos democráticos se contradicen con la propia dinámica de la institución donde las relaciones entre sus miembros están teñidas de verticalidad e intolerancia.<sup>17</sup> De este modo los valores democráticos se limitan al plano declamatorio al no lograr articular nuevas prácticas educativas y terminan instalándose como mera discursividad.

Cabe aclarar que hay escuelas que manifiestan un claro compromiso en la construcción de la memoria que permita a sus alumnos posicionarse críticamente en la sociedad actual y lo impulsan desde el involucramiento de numerosos docentes y en diferentes espacios y actividades interdisciplinarias, expresadas por ejemplo con los proyectos institucionales donde el pasado reciente no queda reducido al recordatorio de un único día sino que es trabajado en un determinado período del año o a veces durante todo el ciclo lectivo.

Sin embargo, nos parece que esta apropiación institucional no puede ser generalizada ya que lo que hemos escuchado de parte de numerosos docentes en los pasillos, salas de profesores y hasta en las mismas entrevistas ha sido el malestar que genera su tratamiento en la escuela. Esto se pone en evidencia con la “bajada” de las normativas donde los directores informan a los docentes acerca de su obligación de “dar el tema del golpe” sin existir un criterio pluralista acerca de *porqué, cómo y para qué* abordar el tema en la escuela. Son frecuentes los comentarios como “Otra vez el mismo tema” o “Me toca preparar el acto y me interrumpe el programa”, como si su conmemoración fuera algo perjudicial y pudiera considerarse como una fecha más de la larga lista de efemérides que la escuela debe tener en cuenta. Ante esta situación Perla Zelmanovich sostiene que “si las efemérides forman parte de lo que entorpece el ‘normal’ desarrollo del programa y ‘sobrebunda’, tenemos derecho a pensar que son consideradas como algo que molesta, que sobra y que es ajeno a la lógica desde la cual fue pensada la organización de los demás contenidos del programa. ¿Dónde se origina este sentimiento de ajenidad de los docentes?”<sup>18</sup> Ante esta pregunta la autora sugiere la necesidad de “encontrar significaciones que nos vinculen de algún modo a los acontecimientos que las efemérides recuerdan”, y que posibiliten mirar al pasado desde las preguntas y las necesidades que nos formulamos desde el presente, de tal modo que “tendrán un papel explicativo en la medida que sean significadas desde cada presente particular, revalorizadas como parte de un proceso y no meros acontecimientos.”<sup>19</sup> Pareciera estar lejos de este objetivo el tratamiento del pasado reciente en la escuela, el cual tiene como característica predominante su presencia formal, identificada con una “superficial invocación”<sup>20</sup> que aparece en los actos, carteleros y clases conmemorativas que por lo general no ahondan en la historicidad del tema. Como ejemplo representativo podemos reproducir la cartelera de una escuela secundaria de La Plata, en la cual encontramos las siguientes frases:

*“24 de marzo. Aniversario del último golpe de Estado. 31 años*

*Se rinde homenaje a todas las personas que sufrieron persecuciones, desapariciones o muerte durante el gobierno de facto que se adueñó del poder el 24 de marzo de 1976.*

*Sí a la democracia. Sí a la justicia. Sí a la libertad. Sí a la vida”*

Aquí la exaltación de valores está presentada en términos abstractos y descontextualizados históricamente, que parecieran dar lugar a una “frase hecha” que no constituye a la cartelera como un punto de partida que posibilite a los chicos empezar a preguntarse desde su presente y buscar explicaciones a ese pasado. Además aparece claramente la idea de conmemoración del 24 como un mandato, contribuyendo a la construcción en la escuela de una memoria basada en los silencios, la desinformación y sobre todo la irreflexión, imposibilitando una apropiación crítica por parte de los alumnos de la temática.

A su vez, no podemos desconocer que las escuelas como “instituciones de desempeño laboral son también instituciones formadoras de docentes modelando su forma de pensar, percibir, actuar (habitus profesional) garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo.”<sup>21</sup> Es en este sentido que las instituciones educativas tienden a homogeneizar

los modos de transmisión del pasado, y es esta carencia de marcos institucionales adecuados la que no permite a los docentes cambios en los contenidos abordados y en sus prácticas,<sup>22</sup> conformándose la transmisión de los mismos a través de un relato simplificado y moralizante al cual le quitan su contenido político.

A su vez también es necesario tener en cuenta la dificultad que genera la revisión y reflexión conjunta de las prácticas. Pareciera que los docentes se sienten observados, juzgados, cuestionados en su autoridad como si la misma no fuera una construcción relacional y que implicara también desacuerdos y consensos mínimos entre sujetos.

Consideramos que las numerosas resistencias que tuvimos por parte de nuestros colegas para colaborar con este trabajo y reflexión conjunta del pasado reciente a través de entrevistas o aportes de materiales trabajados, da cuenta por un lado de las pervivencias de prácticas institucionales de trabajo donde las discusiones no son bien vistas, ni tampoco las reflexiones conjuntas a través de la puesta en juego de diferentes voces y las miradas de diferentes sujetos, que impliquen un análisis crítico de las propias prácticas educativas y cuestionen la concepción que incluye al saber como jerarquía de poder.

Ante esta situación, cabe preguntarse cuál es el lugar de los docentes frente a esta maquinaria institucional de transmisión, es decir si ellos son simplemente vehículos que transmiten esta memoria acrítica, establecida como mandato ante la ausencia de discusiones conjuntas de los sujetos educativos o si tienen algún margen de autonomía para ejercer su profesión, construyendo y reelaborando ese relato del pasado.

El mandato de recordar presente en las normativas y transmitido por las autoridades no tiene en cuenta como problema que no todos los docentes tienen una formación acorde a los requerimientos del tema, sumado a la casi inexistente política del Estado de incluir esta temática en la formación docente continua y en los casos en que está presente en los diseños curriculares no aparecen prescriptos de tal manera que permita un abordaje serio de los mismos. A su vez, siendo un tema que recientemente se ha ido constituyendo en un campo de estudio riguroso desde las ciencias sociales, es escasa la difusión bibliográfica y no siempre la especializada está al alcance ni de los tiempos para su lectura por parte del docente, ni de sus posibilidades materiales de adquisición. En este sentido consideramos necesario resaltar la importancia de los cursos o talleres como espacio de encuentro y discusión que ponen en juego las múltiples significaciones que les otorgan los docentes a la experiencia dictatorial y al modo de transmitirla, llevándolos a la revisión y puesta en cuestión de los modos de transmisión. Con esto no estamos desconociendo la importancia de la producción de material didáctico elaborado desde el Estado que llega a las escuelas para ser trabajado en las fechas alusivas, sino que creemos que el problema radica en la falta de discusión acerca de su abordaje didáctico entre sujetos educativos, teniendo en cuenta la necesidad de resignificar las trayectorias de los docentes en ejercicio en la enseñanza del tema pero a su vez también desde su experiencia biográfica. En este sentido, no podemos dejar de pensar que los docentes tienen una biografía que va a signar la mirada que realicen acerca del pasado reciente y significar a partir de su propia experiencia los modos particulares que adopte esa transmisión en el aula. Sólo con una

mirada ingenua podríamos afirmar que todos los docentes comparten la intención de enseñar el pasado reciente, y en el caso de que esté presente, no todos promueven una enseñanza que cuestione el accionar por parte del Estado durante la última dictadura militar.

Lo que a la escuela le cuesta asumir es precisamente el conflicto implícito en el proceso de construcción acerca de esa memoria. “En momentos públicos significativos como las fechas de conmemoración, no todos comparten las mismas memorias. La memoria se refiere a las maneras en que la gente construye un sentido del pasado, y cómo relacionan ese pasado con el presente en el acto de recordar o recordar.”<sup>23</sup> Parecería que en el mandato oficial de recordar está ausente este conflicto alrededor de la existencia de distintas memorias que hoy conviven en la sociedad, acerca de ese pasado que no debe ser olvidado: *¿qué habría que recordar para no repetir qué?*

Precisamente en la realidad cotidiana del aula están presentes una multiplicidad de representaciones sociales acerca de la temática, expresadas tanto por los alumnos, quienes traen vivencias y relatos transmitidos en el ámbito familiar y los medios de comunicación, como por los propios docentes. La forma de mandato en la que se presenta la memoria oficial obstruye la posibilidad de construir una memoria colectiva teniendo en cuenta todas estas experiencias y esta multiplicidad de perspectivas que los docentes viven a diario. El resultado por lo general, es la cristalización de una memoria banalizada, sin sentido, apolítica, que no contribuye en nada a la formación de una ciudadanía crítica y a la construcción de una sociedad más democrática hoy. Como dice Jelin “...la reflexión sobre el orden democrático requiere la legislación de los espacios de disputas por la memoria. El orden democrático implicaría, entonces, el reconocimiento del conflicto y la pluralidad, más que buscar reconciliaciones, silencios o borraduras.”<sup>24</sup>

### **Las carpetas de clase y su relato del pasado**

Las carpetas de clase constituyen una vía posible de abordaje a la problemática estudiada, ya que en ellas aparecen cristalizados algunos aspectos de los procesos de enseñanza aprendizaje que se desenvuelven en el aula.<sup>25</sup>

Las mismas pertenecen a alumnos de ocho cursos, correspondientes a cinco escuelas secundarias de los distritos de La Plata y Berisso y dan cuenta de parte de las actividades realizadas en conmemoración al 24 de marzo de 2007. Una excepción la constituye la carpeta con actividades que fueron realizadas enmarcadas en el Espacio Curricular e institucional de una escuela donde se trabajó durante todo el año el pasado reciente como temática.

En la mayoría de los trabajos encontramos un acercamiento a la última dictadura militar desde una visión casi idílica, no histórica, ya que no hacen mención a las condiciones sociales, políticas y económicas que la precedieron ni las que se pueden identificar antes de su finalización. En general lo que se repiten son las fechas de inicio y finalización de la dictadura pero no hay una contextualización histórica. Como ejemplos podemos citar los siguientes:<sup>26</sup>

*“Terminada esa época, en el ‘83 apareció la democracia”*

*“Volvió la democracia, a través del voto los argentinos eligieron a Alfonsín. Corría el año ‘83.”*

*“...Con la vuelta de la democracia en el año ‘83 se inicia la lucha incansable de las abuelas de plaza mayo...”*

Por lo expuesto la última dictadura militar aparece como una interrupción dentro de los períodos democráticos y la falta de historización en su enseñanza impide verla dentro de la historia argentina y por lo tanto encontrar continuidades y establecer rupturas con el presente.

Raras veces se habla de sujetos colectivos, partidos políticos, organizaciones armadas, grupos económicos, etc. La excepción la constituyen los militares, los cuales se encuentran identificados como sujetos colectivos pero ajenos a la sociedad argentina y caracterizados como un grupo homogéneo, cerrado, en el cual no existían conflictos internos como expresión de diferentes intereses dentro de las mismas fuerzas armadas.

*“si no pensabas igual que los militares te mataban, eran peligrosos, podía desaparecer”*

*“...mataban a los que trataban de mejorar la situación o intentaban meter en la cabeza de otros ideas que a ellos (los militares) no les conviene”*

En oposición, está la identificación de un gran grupo de personas: las víctimas, los desaparecidos, ocupando el mayor lugar dentro del relato del período, junto con sus familiares. En las carpetas parecería que hablar de dictadura es sinónimo de hablar sólo de desaparecidos.

Frente a la pregunta realizada por la docente *¿Qué sabes de la dictadura?*

Los alumnos responden: *“Lo que se de la última dictadura militar es que los chicos que iban a la escuela desaparecían de a poco, aunque se escondieran los encontraban y los llevaban a la fuerza y los fusilaban.”*

*“En la dictadura militar los hechos ocurridos fueron, derrocamiento del gobierno estando como presidente la señora María Estela Martínez de Perón, el secuestro de los 30.000 ciudadanos, muertes, secuestro de niños recién nacidos (llamado genocidio).”*

El interrogante que nos surge a partir de los análisis es ¿dónde está la sociedad? ¿Los únicos sujetos que se pueden destacar son los militares y sus víctimas? Observamos claramente cómo la ausencia de la sociedad estaría dando cuenta de una versión del discurso de la “teoría de los dos demonios” simplificándose en la escuela, en donde no aparecen las nociones de guerra ni está presente la militancia política de las víctimas. En la construcción de este relato en principio y dada la pregunta de la docente parecerían tener un rol fundamental los discursos que circulan en los medios de comunicación y las representaciones familiares. Pero por lo visto en los trabajos, este relato no escapa a los mismos docentes, quienes al centrarse a trabajar en el “*qué*” pasó, haciendo hincapié en la dualidad de militares/malos y víctimas/buenas, no posibilitan el acceso a una reconstrucción explicativa e histórica del pasado, donde estén presentes los diferentes actores sociales y las distintas posturas que adoptaron frente al golpe. Las mismas abarcan una amplia gama de matices que van desde el apoyo abierto y la complicidad, la aceptación silenciosa y la indiferencia, a la oposición y resistencia. Para el politólogo Guillermo O’Donnell<sup>27</sup> el proyecto del gobierno militar tuvo efectividad, éxito y

trascendencia, más allá del límite temporal en que estuvieron en el poder, porque existía una sociedad que “se patrulló a sí misma” dado su perfil autoritario, antagónico, intolerante, lleno de minidespotismos y propensa a escaparse de las propias responsabilidades. De lo contrario cómo explicaríamos el acceso y permanencia de los militares en el poder y en última instancia ¿Todo fue tan malo para todos?

Otra modalidad, como aparece trabajada la temática, es en torno al abordaje de conceptos como democracia y dictadura, pero los mismos por lo general son sólo enunciados o posibles frases a ser recordadas como vimos en la cartelera citada. Y si se los intenta trabajar, tienen un fuerte grado de abstracción, son abordados desde un maniqueísmo absoluto, que los excluye mutuamente y no permite la realización de contextualizaciones que los puedan incluir en la realidad social, con sus hechos y actores sociales.

Por ejemplo encontramos entre las carpetas que el concepto de democracia incluye “*libertad de expresión, gobierno del pueblo, participación del pueblo, la igualdad ante la ley, libertad, elección de representantes*”. En tanto el de dictadura comprende “*golpe de Estado, represión, oligarquía, exclusión social, ausencia de libertad, toma del gobierno por la fuerza*” A su vez la deshistorización no permite que los conceptos se escapen de estas caracterizaciones cerradas y por lo tanto no posibilita ver los matices y las contradicciones propias de las formas de gobierno, como expresiones de conflictos sociales. La enseñanza centrada en las oposiciones ejemplificadas no implica pensar la multiplicidad de tiempos históricos en los cuales se expresa la vida social, dando cuenta de continuidades y rupturas que van más allá de las formas de gobierno establecidas en un período determinado porque implicaría la multidimensionalidad de la realidad social. Por ejemplo, en los casos citados la identificación propia de la exclusión social como parte constitutiva de la dictadura, cuando la misma se ha agudizado bajo formas de gobiernos democráticos. Aquí se ve claramente cómo los acontecimientos políticos poseen una duración diferenciada de los procesos socioeconómicos.

La modalidad con la cual entró el pasado reciente en la escuela fue a través de la necesidad de relatar el horror de lo acontecido. Para el periodista Martín Caparrós “hablar de los `70, en general, hasta ahora, fue hablar de lo malos que eran los malos y cuánto sufrieron sus víctimas. El modelo Nunca Más se impuso y, aunque amenazado, sigue siendo el más fuerte: el recuerdo está hecho de historias terribles sobre la crueldad de los crueles represores, detalles espeluznantes, crímenes intolerables. Es fácil temblar de indignación ante tanto desastre: cualquier persona de bien tiembla.”<sup>28</sup> En las carpetas se pone en evidencia el predominio de este relato:

*“En la última dictadura militar, lo que ocurrió fueron millones de desaparecidos, torturas, crímenes, robo de bebés, la toma del poder del gobierno por los militares.”*

*“Mataron a una persona inocente y toda su familia se quedó sola, me parece que me despertó en mi mucho susto y mucho temor de que pueda volver a pasarle a cualquiera.”*

*“...esta etapa se caracterizó por las persecuciones políticas, los fusilamientos, las torturas, robos de bebés, exiliados y desaparecidos.”*

Este tipo de relato induce por un lado a una identificación del receptor con el sufrimiento de las víctimas y al rechazo moral a las violaciones de los Derechos Humanos, sin una reflexión acerca de *por qué* ocurrió. Pero por otro lado puede llevar a una parálisis que se traduce en el miedo a participar, a comprometerse y actuar en la realidad en términos políticos. Consideramos que repetir hasta el cansancio el desfile de relatos horrorosos puede llevar a no comprender racionalmente esos hechos aberrantes. Así, la dictadura militar puede resultar mucho más temida u odiada que comprendida.

La conmemoración del 24 de marzo de 1976 basada en este tipo de relatos tendientes a transmitir a las nuevas generaciones lo sucedido, puede contribuir a una banalización del mismo, a una ritualización vacía, perdiendo todo su potencial de resignificación y construcción de puentes entre el pasado y el presente.

Ante la pregunta de una docente *¿Crees que en la Argentina se habla del pasado reciente?, ¿De qué manera?, ¿Por qué?*, algunas de las respuestas han sido: *“se sigue hablando, porque es algo que se tiene que recordar por respeto a los 30.000 desaparecidos y porque esto no vuelva a pasar nunca más, ya que fue la época más negra en la historia argentina.”*

*“Sí se habla, de una manera especial, sobre todo este tema, creo que ¿Por qué? Para tener presente los peores recuerdos de la argentina y todo el sufrimiento de ese día. Para que no vuelva a ocurrir.”*

Este tipo de discurso acerca de la importancia de saber *qué* pasó es muy valorado en el sentido común de la sociedad, cuando la mera acumulación de información no lleva implícita una reflexión y explicación del pasado y por ende no permite establecer ninguna conexión con el presente. Frases gastadas como “Recordar para no repetir”, “Nunca Más” o “Si todos nos acordamos no volverá a suceder” son recurrentes en la proximidad de la fecha de recordación.

Como sostiene Sandra Raggio “Recordar no garantiza no repetir, no obstante constituya su utopía. Recordar implica develar y asumir las condiciones que hicieron posible el pasado para reconocerlas en el presente.”<sup>29</sup> Implica pensar en procedimientos propios de la Historia y las Ciencias Sociales que permitan interrogar al pasado y a la memoria desde múltiples miradas, buscando superar esa posible historia que se nos ciñe como un “espectáculo”<sup>30</sup> paralizador impidiéndose su análisis y reflexión. Implica tener en cuenta los interrogantes planteados por Hannah Arendt *“Qué ha sucedido, por qué sucedió, cómo ha podido suceder”* como guía para el análisis de ese pasado.

Es de este modo que consideramos que la condena en términos morales no es suficiente para la revisión de la historia y la política argentina. En los relatos presentes en la “teoría de los dos demonios” y los que resaltan a las víctimas, se está buscando una condena jurídica y social a los culpables. Al trasladarse al aula estas condenas, sin tener en cuenta la multiplicidad de sujetos sociales y los conflictos que hicieron posible el Terrorismo de Estado, estamos quitándole a la escuela su indelegable papel de pensar histórica y políticamente el pasado. La escuela debe contribuir a la construcción de una memoria donde se revisen las responsabilidades de los grupos económicos, de la Iglesia, de los partidos políticos, de los sindicatos, de los medios de comunicación, entre otros, en el apoyo al proyecto de la última dictadura

militar. También no debería dejar de plantearse la revisión del pasado reciente en términos que van más allá de la dictadura militar, que propusieran el análisis de la cultura política de la sociedad argentina del siglo XX.

Esta despolitización también está presente al amparo de la transmisión del relato moralizante centrado en la polaridad “víctimas/victimarios” donde lo que se pretende es resaltar la “inocencia” de la víctima. ¿Cómo y quiénes establecen quién son los “inocentes”? y en última instancia ¿“inocentes” de qué?, ¿de no tener vinculación con la política? Y si tuvieran participación política ¿pueden ser considerados culpables y por ende caer bajo la maquinaria represiva del Estado? “Sólo si se es víctima inocente, es decir, no involucrada, no resistente, se es una víctima completa. Las demás de alguna manera tienen un merecimiento del castigo. Esta sola idea implica que resistir al poder conlleva y merece una sanción, tanto más dura cuanto mayor sea la resistencia.”<sup>31</sup>

A través del disciplinamiento social la dictadura logró instalar una cultura del miedo y de la despolitización y “dejó fuertes improntas en el imaginario colectivo ulterior, en las prácticas políticas, sociales y culturales de la democracia que sucedió a la dictadura, y en las formas en que la sociedad argentina se piensa actualmente y aborda su pasado.”<sup>32</sup>

### **El presente del nunca más**

Consideramos junto a Jelin “que el desafío parece ser construir puentes entre el pasado y el presente, mantener vivo el pasado pero antes como generador de inquietudes acerca de la actualidad de los alumnos que como modelo a imitar, situación a añorar o pérdida a reparar.”<sup>33</sup> En este sentido la transmisión del pasado recupera su vitalidad si puede dar respuesta a preguntas que parten de la violación a los derechos humanos hoy ¿Cómo explicamos el aumento de la desigualdad social?, ¿Por qué bajo gobiernos democráticos más de 2000 jóvenes han sido víctimas del gatillo fácil de la policía?, ¿Cómo se explica el asesinato de ciudadanos reclamando sus derechos?, ¿Los reclamos de seguridad hoy, no tendrán alguna relación con los reclamos del orden de ayer?, ¿Cómo se explica la desaparición de Jorge Julio López en democracia? Y, a casi un año de la misma, el no contar con ninguna respuesta concreta desde el Estado.

Insistimos en la necesidad de resignificar el pasado en la educación de los jóvenes cuando nos encontramos con comentarios y afirmaciones similares a las siguientes:

*“(es muy grave su desaparición) porque es el único principal testigo.”*

*“(es muy grave su desaparición) porque fue testigo clave de las acciones de este dictador (por Etchecolatz).”*

*“(es muy grave su desaparición) porque es un testigo.”*

En las mismas, si bien es positivo el reconocimiento por parte de los alumnos de quién es Julio López y dan cuenta de que están informados, la gravedad de su desaparición en sus afirmaciones no está vinculada con la continuidad de una práctica perversa, propia del Terrorismo de Estado, durante un gobierno democrático. Su utilización demuestra la pervivencia del aparato represivo de la dictadura, dando cuenta de una superficial reforma del mismo.

La falta de reacción social ante esta situación pone en evidencia la existencia de una sociedad adormecida, distante, callada, ajena, despolitizada y desmovilizada, dando cuenta del fuerte disciplinamiento vivido.

La enseñanza de este pasado debería contribuir a la formación de sujetos que puedan identificar que existen continuidades y rupturas entre los años de plomo y el presente. En la escuela el tratamiento de los llamados Derechos Humanos se suele reducir al Terrorismo de Estado y a *lo que ya pasó*. Teniendo en cuenta los interrogantes que nos planteábamos ¿cómo trabajar las violaciones a los Derechos Humanos que se producen hoy?, ¿Cómo analizar la posibilidad de que existan relaciones, en este aspecto, entre el ayer y el hoy?, ¿Cuántas veces los temas como el delito, la inseguridad, la marginalidad de los jóvenes, la pobreza o la protesta social son meros ‘temas de ética y ciudadanía’, sin relación con el pasado reciente?’<sup>34</sup>

La dictadura ha dejado como herencia la identificación por parte de la sociedad en general, y en los jóvenes en particular, de la política como algo negativo, de la cual es preferible alejarse para no contaminarse, ya que su ejercicio se ha asimilado con la corrupción y no como herramienta de transformación de la realidad actual. Tal vez el recuperar la política para comprender el pasado y actuar en el presente para construir otros futuros, sea una tarea difícil pero necesaria de comenzar en la escuela. En este sentido consideramos que vale la pena terminar este trabajo citando las palabras de Isabelino Siede quien expresa:

*“En la Argentina hubo una generación que apostó a la revolución. Lo hizo con pasión y con firmeza, aunque también con errores, imprudencias y arrebatos, según podemos apreciar a la distancia y desde el presente. Quienes enfrentaron la dictadura y murieron por ello, quienes ofrecieron su tiempo y expusieron sus cuerpos en la lucha por un mundo más justo, quienes apostaron a la violencia como herramienta de transformación de las relaciones de poder, quienes se identificaron y comprometieron con proyectos políticos en búsqueda de una sociedad mejor pueden haberse equivocado o no, pero merecen ser inscriptos en la historia por lo que hicieron y no sólo por lo que les fue hecho. Cerrar el aula a esta revisión ética y política de sus trayectorias poco sirve para honrar su memoria. La victimización angelical de las memorias despolitiza biografías profundamente sesgadas por las luchas políticas.”<sup>35</sup>*

### Notas

<sup>1</sup> En este episodio no solamente confluían las imágenes constitutivas del relato público, expresada en los jóvenes como víctimas inocentes, sino que además coincide con el contexto signado por la búsqueda de la verdad propio de la transición democrática, con un libro y una película con el nombre de “La noche de los Lápices” y la voz de Pablo Díaz, sobreviviente que testimonia acerca del horror vivido. Para profundizar sobre este tema son interesantes los trabajos de Lorenz, F. “Tomala vos damela a mí” La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas en Jelin E. y Lorenz, F. (comps) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* y Raggio, S, [www.comisionporlamemoria.org/materiales-nochedeloslapices.htm](http://www.comisionporlamemoria.org/materiales-nochedeloslapices.htm).

<sup>2</sup> Para estos temas se pueden consultar los trabajos de Tiramonti G y Nosiglia, C. (1991) *La normativa educativa en la transición democrática*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA, Buenos Aires y Tiramonti, G, Braslavsky, C. y Filmus, D. (1995) *Transformaciones del sistema educativo*. Tesis Norma. Buenos Aires.

<sup>3</sup> Debattista, S. “Los caminos del recuerdo y el olvido: la escuela media neuquina, 1984-1998”, en Jelin E. y Lorenz, F. (comps) (2004) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Siglo XXI, Buenos Aires.

<sup>4</sup> Esta fecha ha sido conmemorada por diferentes sujetos, de distintos modos, según las coyunturas políticas. Esto es trabajado en el artículo de Lorenz F. “¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976 en Jelin E. (comp) (2002) *Las conmemoraciones: las disputas en las fiestas “in-felices”*, Siglo XXI, Buenos Aires.

<sup>5</sup> También se podría incorporar el 10 de junio como Día de la Afirmación de los Derechos de Argentinos sobre las Islas Malvinas, Islas del Atlántico Sur y Sector Antártico, el cual está presente en el calendario escolar como acto evocativo aunque en los hechos no tenga repercusión.

<sup>6</sup> Raggio, S. “Cuando la escuela da la palabra” en *Revista Puentes* Nº 7, 2002.

<sup>7</sup> Lorenz, F. “Sin para qué no hay historia” en *Revista Novedades Educativas* Nº 188, 2006.

<sup>8</sup> Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI, Buenos Aires.

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> Para el abordaje de algunas de las cuestiones planteadas en este apartado se retoman ideas trabajadas en Pappier, V. y Valobra, A. "La construcción de la memoria en la escuela. Reflexiones en torno a la práctica docente". Ponencia presentada en Primer Coloquio de Historia y Memoria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, marzo de 2002.

<sup>11</sup> Carretero, M y Krieger, M. "La usina de la patria y la mente de los alumnos" en Carretero, M, Rosa, A. y Gonzalez, M. F. (comp.) (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós, Buenos Aires.

<sup>12</sup> Ibidem

<sup>13</sup> Jabbaz, M y Lozano, C, "Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias", en Guelerman, S (comp.) (2001) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Norma, Buenos Aires.

<sup>14</sup> De Amézola, G. "Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente", en Kaufmann, C. (dir.) (2003) *Dictadura y Educación. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

<sup>15</sup> Dussel, I. (1996) "La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis". Serie documentos e informes de investigación. N° 186. FLACSO. Buenos Aires.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Entre otros autores que trabajan la temática podemos citar a Braslavsky, C., Cosse, G. y Dussel, I. E Educación para la ciudadanía y derechos humanos, diez años después." en Tiramonti, G; Braslavsky, C y Filmus, D. *Transformaciones del sistema educativo*. Op. Cit. y Dussel, I. "La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis", Op. Cit.

<sup>18</sup> Zelmanovich, P. (coord.) (1994) *Efemérides, entre el mito y la historia*. Paidós, Buenos Aires.

<sup>19</sup> Ibidem

<sup>20</sup> Schmucler, H. "Las exigencias de la memoria". *Revista Punto de Vista*, Buenos Aires. S/D.

<sup>21</sup> Davini, M.C. "Formación y trabajo docente: realidades y discursos en la década del 90", en *Revista argentina de educación*, N° 21, junio de 1994.

<sup>22</sup> Lorenz, F. y otros "Realidades y desafíos: experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil" en Jelin. y Lorenz, F. (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Ob.cit.

<sup>23</sup> Jelin E. (comp) (2002) *Las conmemoraciones: las disputas en las fiestas "infelices"*, Siglo XXI, Madrid.

<sup>24</sup> Jelin, E. *Los trabajos de la memoria*. Op. Cit

<sup>25</sup> El cuaderno de clase es un espacio en el que queda registrada en forma escrita gran parte de las tareas realizadas en la cotidianidad del aula. Sobre su destacado papel como fuente puede verse la tesis de doctorado de Gvirtz, S. (1996) *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina: 1930-1970*. UBA, Buenos Aires.

<sup>26</sup> Cabe aclarar que se respeta la copia textual de lo expresado por los adolescentes en las carpetas.

<sup>27</sup> Para cuestionar de la visión hegemónica por la teoría de los dos demonios donde la sociedad aparece como mera espectadora es interesante, entre otros, el trabajo de O' Donnell, G. "Democracia en la Argentina. Micro y macro, en, Oszlak, O (comp.) (1984) *Proceso, crisis y transición democrática*, CEAL, Buenos Aires.

<sup>28</sup> Caparrós, M. *Revista Veintiuno*, 12 de noviembre de 1998, citado en Lorenz, F. ¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976 en Jelin E. (comp) *Las conmemoraciones: las disputas en las fiestas "in-felices"*, Ob.Cit.

<sup>29</sup> Raggio, Sandra, "Cuando la escuela da la palabra", Op. Cit.

<sup>30</sup> Eco, U. "La historia reciente como espectáculo", diario *La Nación*, febrero de 1995.

<sup>31</sup> Calveiro, P, *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*, Colihue, Buenos Aires, 2006. Citado en Siede, I. (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Paidós, Buenos Aires.

<sup>32</sup> Siede, I. *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, ob.cit.

<sup>33</sup> Jelin, E. y Lorenz, F. "Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad" en Jelin. y Lorenz, F. (comps) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Ob. Cit

<sup>34</sup> Lorenz, F. "El pasado reciente en la Argentina: Las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria", en Carretero, M, Rosa, A. y González, M. F. (comp.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Ob. Cit.

<sup>35</sup> Siede, I. *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Ob.Cit.

### Bibliografía

- Carretero, M y Krieger, M.** (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*. Paidós, Buenos Aires.
- Davini, M. C.** (1994) "Formación y trabajo docente: realidades y discursos en la década del 90". *Revista argentina de educación*, Nº 2.
- De Amézola, G.** (1999) "Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente" *Entrepasados, Revista de Historia*, Buenos Aires, año IX, Nº 17.
- De Amézola, G.** (2003) "Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente", en Kaufmann, C. (dir.) *Dictadura y Educación. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Debattista, S.** (2004) "Los caminos del recuerdo y el olvido: la escuela media neuquina, 1984-1998", en Jelin E. y Lorenz, F. (comps) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Dussel, I.** (1996) "La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis". Serie documentos e informes de investigación, Nº 186, FLACSO, Buenos Aires.
- Jabbaz, M. y Lozano, C.** (2001) "Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias", en Guelerman, S. (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Norma, Buenos Aires.
- Jelin, E.** (comp), (2002) *Las conmemoraciones: las disputas en las fiestas "in-felices"*, Siglo XXI, Madrid.
- Jelin, E.** (2002) *Los trabajos de la memoria*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Lorenz, F.** (2006) "Sin para qué no hay historia" en *Revista Novedades Educativas* Nº 188.
- Lorenz, F. y otros** (2004) "Realidades y desafíos: experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil" en Jelin. y Lorenz, F. (comps) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Lorenz, F.** (2004) "Tomala vos damela a mí" La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas en Jelin E. y Lorenz, F. (comps) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Lorenz, F.** (2006) "El pasado reciente en la Argentina: Las difíciles relaciones entre transmisión, edu-

cación y memoria”, en Carretero, M, Rosa, A. y Gonzalez, M. F. (comp.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Paidós, Buenos Aires.

**O Donnel, G.** (1984) “Democracia en la Argentina. Micro y macro, en Oszlak, O (comp) *Proceso, crisis y transición democrática*, CEAL, Buenos Aires.

**Pappier, V. y Valobra, A.** (2002) “La construcción de la memoria en la escuela. Reflexiones en torno a la práctica docente”. Ponencia presentada en Primer Coloquio de Historia y Memoria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

**Raggio, S.** (2002) “Cuando la escuela da la palabra” en *Revista Puentes* Nº 7.

**Schmucler, H.** “Las exigencias de la memoria” en *Revista Punto de Vista*, Buenos Aires. S/D.

**Siede, I.** (2007) *La educación política. Ensayo sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Paidós, Buenos Aires.

**Tiramonti G y Nosiglia, C.** (1991) *La normativa educativa en la transición democrática*. Facultad de Filosofía y letras, UBA, Buenos Aires.

**Tiramonti, G, Braslavsky, C. y Filmus, D.** (1995) *Transformaciones del sistema educativo*, Tesis Norma, Buenos Aires.

**Zelmanovich, P.** (coord), (1994) *Efemérides, entre el mito y la historia*, Paidós, Buenos Aires.