

La relación de los adolescentes con la historia: marcas y silencios en los relatos sobre el pasado reciente de Argentina¹

Ana Pereyra
apereyra@mail.retina.ar

Ante el tradicional rol integrador que jugó a lo largo del siglo XX la enseñanza escolar de la historia a través de la naturalización de un conjunto de valores, ideas y actitudes acerca del ser nacional que dieron forma a la educación patriótica; la Reforma Educativa dispuso la enseñanza de la historia reciente e incentivó el tratamiento pedagógico de distintas versiones del pasado.

El análisis de narraciones de adolescentes de 2do año de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires da cuenta de las dificultades para llevar a la práctica esta propuesta. Tanto las marcas como los silencios en estos relatos permiten identificar entre las características más salientes de la historia enseñada la ausencia de un relato histórico con sentido capaz de integrar diversas voces y la fuerte escisión entre la reflexión sobre la propia acción y sobre los procesos histórico sociales.

Estas características de la historia enseñada inducen a una aceptación acrítica y formalista de la democracia y a una naturalización de la pasividad y de la actitud delegativa de la ciudadanía que nuevamente ponen en riesgo la viabilidad del proyecto del *Nunca Más*.

La enseñanza de la historia ante la crisis del modelo educativo de la modernidad

En la escuela moderna la enseñanza de la historia jugaba un papel central como mecanismo integrador en torno a la identidad nacional. La escuela promotora de la igualdad homogeneizante (Dussel, I. 2004) logró la naturalización de un conjunto de ideas, valores y actitudes acerca de lo que significa ser argentino (Romero, L.A; 2004).

Pese a las profundas transformaciones epocales ocurridas en las últimas décadas del siglo XX, la escuela conservó gran parte de sus formas de regulación y organización, lo que implicó la agudización de una serie de tensiones: entre la mayor equidad lograda en el acceso y la calidad educativa, entre la cultura juvenil y la cultura escolar, entre los

¹ Estos avances de investigación fueron elaborados en el marco del proyecto de tesis 'La conciencia histórica de los adolescentes. Transmisión escolar del pasado reciente de Argentina en circuitos escolares diferenciados de la Ciudad de Buenos Aires' del Programa de Doctorado de FLACSO, Sede Argentina bajo la dirección de Inés Dussel. Parte de los mismos fueron presentados en las 'Jornadas de Educación y Memoria' llevadas a cabo en el IDES los días 16 y 17 de julio de 2004 con motivo de la presentación del libro 'La escuela elabora el pasado (compilado por Elizabeth Jelin y Federico G. Lorenz, Volumen 7 de la serie 'Memorias de la represión', Siglo Veintiuno de España Editores y Siglo Veintiuno de Argentina Editores, 2004) y en el Primer Seminario del Proyecto Alfa "Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva", coordinado por el Dr. Mario Carretero que se realizó en FLACSO Buenos Aires los días 5, 6 y 7 de Agosto del corriente año.

requerimientos o expectativas de las escuelas y las posibilidades de las familias, entre el papel del docente como transmisor del conocimiento y de la cultura y el ejercicio de tareas asistenciales, etc. El nuevo escenario redefinió radicalmente los desafíos de la educación afectando de un modo peculiar a la transmisión del conocimiento sobre lo social.

En ese marco, la Reforma Educativa que comenzó a implementarse a partir de 1994 tuvo entre sus objetivos explícitos la inclusión de la historia contemporánea como contenido en el 9º año de la E.G.B con la finalidad de que 'una mayor dosis de historia cercana permita a los alumnos comprender mejor el mundo en el que les ha tocado vivir.'

Esta propuesta renovadora se sostenía en un conocimiento fundado de lo que había sido en la mayor parte del siglo XX la enseñanza escolar de la historia argentina, es decir, la transmisión de un relato del pasado adecuado al objetivo de dar forma a los principios de la educación patriótica. Según lo señala Luis Alberto Romero (Romero, L. A. 2004) la historia nacional en los manuales vigentes desde la década del 50 -elaborados por profesores de la enseñanza media-, se inicia con la llegada de los primeros europeos al territorio del actual estado argentino, a través de las llamadas corrientes colonizadoras. A continuación, se analiza la evolución de la organización administrativa española. La narración de los acontecimientos del S. XIX se abre con la primera invasión inglesa de 1806 y se cierra en 1862 o en 1880 y es la que insume la mayor cantidad de páginas en los manuales. Finalmente, se incorpora un breve apartado en el que se describe la etapa subsiguiente, que puede llegar hasta 1912, 1930 o tal vez 1945 en el que se describe muy sumariamente la obra de los sucesivos gobiernos. En suma, desde el desembarco de los primeros españoles, se descubre la presencia de una nación, que es anterior al estado; una extensa exposición sigue las alternativas de éste, hasta su definitiva consolidación. La estructura narrativa se construye sobre un relato político militar con aisladas e inconexas referencias a las características de la economía y la sociedad.

El reinicio del período constitucional en 1983, se expresa al nivel de los manuales escolares (Romero, L. A.) en la incorporación de autores provenientes del ámbito universitario y en la consiguiente inclusión de novedades historiográficas aunque de manera parcial e irregular. Entre las innovaciones didácticas se destacan la inclusión de 'actividades' de manera que el texto se fue convirtiendo también en carpeta de trabajo.

La reforma educativa aceleró estos cambios y profundizó algunos de los aspectos. La aparición de los Contenidos Básicos Curriculares llevó a las editoriales a desarrollar textos que recogieran su sentido, anticipándose a una normativa más específica, que tardó en dictarse o simplemente no se dictó. El autor único fue remplazado por el grupo de autores, responsables cada uno de algunos de los capítulos, posteriormente integrados por un coordinador editorial. A la vez en las editoriales se instaló una nueva concepción del libro de texto orientada a atrapar la atención del lector a través de la inclusión de recursos experimentados en otros medios de comunicación: textos breves, imágenes, recuadros y resúmenes reemplazaron al tipo clásicos de libro, en el que el

texto central ocupaba el lugar principal. Este diseño basado en el supuesto de incorporar diversas versiones, en rigor significó la ausencia de un relato histórico con sentido capaz de integrar diversas voces y nuevos problemas.

A las cuestiones relativas al tratamiento de la historia en los manuales y a su enseñanza escolar, las luchas por la memoria de la represión (Jelin, E.; 2003) agregan un conjunto de dificultades al tratamiento escolar de la historia reciente.

Una peculiaridad del pasado reciente en comparación con el pasado lejano, es la posibilidad de recurrir a los testimonios orales, a las memorias individuales de quienes han vivido personalmente los hechos que signaron la historia reciente. En la medida en que ese pasado tuvo un carácter traumático, se producen innumerables silencios y las voces son necesariamente plurales incluso entre quienes conformaban agrupamientos homogéneos en el pasado. Los historiadores consideran que "...todavía no se escribió la historia de los años '70" (Romero, L. A. y Chiaramonte, J. C., Clarín, 08/06/1997), no en el sentido de la versión final, sino destacando que la comunidad de historiadores no ha realizado investigaciones confluyentes sobre el qué, el por qué y las condiciones de posibilidad de lo que ocurrió. En efecto, existen un conjunto de investigaciones "históricas" que no proponen interpretaciones globales que justifiquen la selección, ordenamiento y el sentido de los hechos. Muchos de los avances de investigación provienen de otras disciplinas sociales como las ciencias políticas, preocupadas por los cambios sociales e institucionales que supuso la democratización y la sociología económica, orientada a explicar la transformación de la estructura social a partir del modelo económico implementado por la dictadura militar. Además, la investigación sobre los '70 no es favorecida por las instituciones dedicadas a la historia de manera que el saber científico sobre el cual debiera realizarse la transposición didáctica presenta dificultades específicas.

Desde la contemporaneidad de la dictadura militar hasta la actualidad, un conjunto de narrativas públicas se han disputado la hegemonía de la memoria colectiva. La "guerra contra la subversión" fue la conceptualización dominante en la narrativa en clave militar hegemónica durante el período 1976-1983. Los "desaparecidos" y "las violaciones a los derechos humanos por parte del estado terrorista" fueron los ejes en torno a los cuales se articuló la memoria del horror durante el período 1983-1989. Los gobiernos constitucionales postdictatoriales apelaron con frecuencia a una de las versiones de la memoria del horror: la "teoría de los dos demonios". El fin de los levantamientos militares orientados a obstaculizar la acción de la justicia civil promovida por el gobierno de Alfonsín inicia un período de aletargamiento de la memoria que se prolonga hasta 1995. Desde entonces las "confesiones" y autocríticas de los militares y la iglesia dieron curso a nuevas propuestas de reconciliación nacional y a la aparición de narrativas de la militancia revolucionaria de los años '70 que rescatan la noción de combatiente o revolucionario en contraste con la imagen de víctimas –inocentes o culpables- con que fueron investidas en la memoria del horror.

Algunas de las narrativas públicas, en particular la de los militantes / sobrevivientes, optan por una escritura ficcionalizada que podría incluirse en el género de literatura testimonial. Esto plantea la cuestión de los criterios de verdad de la Historia y también un conjunto de problemas específicos para la inclusión de estos aportes en los libros de texto. (De Amézola, G. 1999)

Finalmente, la mayoría de los docentes no conoce más que parcialmente estos materiales y la enseñanza de la historia argentina reciente requeriría de “una profunda actualización disciplinar y didáctica”. (Alonso, M. E. 1995) Disponer -como se hace en la reforma educativa- que se enseñe la historia reciente no implica que ello efectivamente pueda ser llevado a la práctica.

¿Qué percepciones sobre el pasado reciente tienen los adolescentes?

Los estudios sobre memoria y educación destinados a dilucidar los usos de la historia en la escuela se han concentrado en general en el análisis de los textos escolares. La incapacidad de darnos cuenta de los condicionamientos que implica la inmersión en la cultura social que nos envuelve (Fontana, J. 1999), dificulta las posibilidades de diseñar estudios que nos permitan captar los elementos constitutivos de la conciencia histórica. Con el objeto de explorar la presencia de la dictadura y de la represión en la conciencia histórica de los adolescentes al finalizar la educación obligatoria y a la vez indagar cuáles son las apropiaciones y reinterpretaciones que hacen los adolescentes de la enseñanza escolar de la historia argentina contemporánea, en el marco de esta investigación se realizó un cuestionario a alumnos de 2do y 5to año de cuatro escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires.

Tres de estas escuelas fueron seleccionadas por responder a patrones claros de diferenciación social y por ser escuelas de las más grandes que hay en la ciudad. Una de ellas queda entre Barracas y La Boca, otra en Flores y la tercera entre Villa Devoto y Belgrano; en cambio la cuarta escuela en cuestión es una de las pocas que aun mantiene una heterogeneidad social en el perfil de sus alumnos. En cada escuela se seleccionó al azar una sección de 2do y una de 5to año y el estudio abarcó tanto a los estudiantes como al docente de Historia o de Formación Cívica de la sección elegida.

El cuestionario constaba de cuatro partes que se administraban separadamente durante alrededor de una hora y media de trabajo. Las respuestas eran anónimas y los alumnos sabían que no se las vincularía a las evaluaciones escolares convencionales. Los estudiantes habían sido informados que en cierta fecha trabajarían con alguien externo a la escuela sobre la enseñanza escolar de la historia, pero no sabían que el énfasis iba a estar puesto en el pasado reciente de Argentina.

La primera parte del cuestionario les proponía a los alumnos del curso elaborar una narración escrita a un amigo extranjero que acababa de llegar al país sobre lo ocurrido en Argentina en las tres últimas décadas, es decir, desde comienzos de la década del '70.

La segunda parte se concentraba en la relación de los adolescentes con la historia tomando en consideración aspectos motivacionales (relevancia y propósitos del estudio de la Historia, gusto y confianza en determinadas modalidades de presentación de la Historia, percepción de los métodos convencionales de enseñanza, etc.), cognitivos (conocimiento cronológico y conceptos históricos -políticos) y actitudinales (argumentos con reclamos históricos, legitimación de la riqueza económica, discriminación, etc.). La tercera parte del cuestionario presentaba en forma muy sintética cuatro narrativas emblemáticas del pasado reciente de Argentina (la de los militares, la de los organismos de derechos humanos, la de los gobiernos constitucionales post-dictatoriales, la de los militantes – sobrevivientes) y pedía un posicionamiento frente a estas narrativas en una escala de mayor a menor nivel de acuerdo. A la vez interrogaba por las razones que habían llevado a los hechos mencionados en los relatos y sobre las condiciones de posibilidad de esos hechos. La última parte del cuestionario sólo relevaba datos de identificación social de los alumnos.

En este artículo se presentan resultados preliminares referidos a las respuestas de los alumnos de 2do año a la primera pregunta abierta del cuestionario que estaba formulada en estos términos:

‘Imagináte que quisieras contarle muy sintéticamente a un amigo extranjero –que acaba de llegar al país- lo que pasó en la Argentina en las últimas tres décadas, es decir, desde comienzos de los años ’70. ¿Qué le contarías?

Si tuviera que contarle a un amigo extranjero lo que pasó en Argentina en las últimas tres décadas le contaría que...’

Un primer resultado relevante es que la mayoría de los adolescentes entrevistados pudo producir una narración escrita. Si bien la calidad de los textos es muy diversa, casi todos lograron elaborar un mensaje comprensible.

¿Cuáles son las marcas en los relatos? ¿A qué hechos o procesos se refieren?

En estos relatos, la ‘dictadura militar’ o ‘el golpe de estado’ es el hecho que concentra mayor cantidad de menciones: dos terceras partes de los alumnos de 2do año de estas cuatro escuelas de la Ciudad de Buenos Aires hacen referencia a este hecho de la historia reciente.

En segundo lugar aparece el gobierno de De la Rúa y la crisis de diciembre de 2001 con la consiguiente inestabilidad política: 56% de los entrevistados hacen referencia a este tema. En tercer lugar, el gobierno de Menem: 52% de los casos. En cuarto lugar, el gobierno de Kirchner y la guerra de Malvinas: 47%. En quinto lugar: el gobierno de Alfonsín o el retorno a la democracia (40%) y el mundial de fútbol del 78 (40%). En sexto lugar, el atentado a la AMIA (30%) y por último el mundial de fútbol de 1986 (22%).

Es importante señalar que este mismo cuestionario se aplicó a alumnos de 9no año de la EGB de una escuela pública del partido de Quilmes del conurbano bonaerense. Allí

se observó que la cuestión de la dictadura militar estaba completamente ausente en el relato del pasado que hacían los adolescentes, lo que nos advierte sobre la fragmentación de las representaciones sociales (Castorina, J. A., 2003) y sobre la necesidad de realizar estudios sobre la relación de los jóvenes con la historia en las distintas jurisdicciones del país.

La sola enumeración de este conjunto de hechos mencionados por los estudiantes porteños pone en evidencia la fuerte concentración sobre la dimensión político institucional. Sin embargo, es importante destacar que estas referencias a la esfera política no aluden a los contenidos específicamente políticos como son los enfrentamientos entre individuos y grupos en torno a intereses, ideas y objetivos cambiantes. La sucesión de gobiernos funciona como un criterio de periodización que estructura la narración y los relatos pueden o no incluir referencias adicionales a acontecimientos ocurridos durante esos gobiernos o valoraciones de los mismos.

A su vez, en la lectura conjunta de estas narraciones, llama la atención que para referirse al pasado reciente de Argentina no es necesario aludir al destino o las vicisitudes de los países vecinos ni de ningún contexto internacional. La excepción confirmatoria la constituyen las narraciones de la Guerra de Malvinas, la única guerra entre estados en que Argentina estuvo involucrada en el siglo XX.

Otra ausencia significativa en los relatos de los adolescentes es el período 1970 - 1976, es decir, el período que precedió al golpe de Estado signado por fuertes conflictos sociales. Los relatos que se retrotraen más en el tiempo comienzan con el golpe de estado al gobierno de Isabel Martínez de Perón, el 24 de marzo de 1976.

Tampoco aparecen mencionados los juicios a los comandantes durante el gobierno de Alfonsín ni las tensiones que llevaron a que se sancionara la Ley de Punto Final. Este olvido tiene particular relevancia si se toma en cuenta que Argentina fue el único de los países de la región en el que las luchas encabezadas por los organismos de derechos humanos lograron el reconocimiento por parte del Estado del ejercicio del terror y el juicio y la condena a las cúpulas militares.

De esta manera, tampoco forman parte de los hechos recordados por los adolescentes, los levantamientos militares durante el gobierno de Alfonsín que se prolongan hasta el inicio del gobierno de Menem y que condujeron a Ley de Obediencia Debida y a los indultos a las cúpulas militares y guerrilleras.

Estas ausencias en los relatos de los alumnos porteños posibilitan el planteamiento de varias hipótesis acerca de la elaboración del pasado por parte de distintos segmentos sociales de la ciudad de Buenos Aires, pero además permiten visualizar en espejo las características más salientes de la historia enseñada.

Cómo se mencionó anteriormente, el hecho que recibe mayor número de alusiones (66%) es la dictadura militar. ¿De qué manera se refieren al pasado dictatorial los adolescentes?

La gran mayoría de los que mencionan en su relato a la dictadura lo hacen desde una perspectiva crítica (84%) que básicamente tiene que ver con la represión, la desaparición de personas, la tortura, las violaciones a los derechos humanos, la censura, etc.

Veamos algunos ejemplos:

- *'En el año 1976, Videla, un militar tomó el cargo de presidencia. Hubo cosas desastrosas muriendo mucha gente y secuestros. Todos los políticos complotados...'*

- *'(...) los militares derrocaron del poder a Isabel Perón (la primera dama quedó al mando del poder al morir su marido). Toman el poder, en esta situación se vivía de una forma no democrática, ya que los adolescentes de esa época eran muy libres. Los militares crearon las famosas "racias" que constaba que un camión del Ejército (ya que éste actuaba de policía urbanamente) se paraba en la puerta de los lugares bailables o donde se juntaba la juventud y cuando salían se los llevaban presos por ninguna razón.*

En esa época también existía "La Juventud Peronista", la cual eran jóvenes peronistas que iban contra el poder. Así que los militares detenían ilegalmente a jóvenes que creían peligrosos. Estos eran desaparecidos. Los torturaban y mataban.'

- *'Vivimos en dictadura y por fin nos liberamos y hoy por hoy vivimos en democracia, o algo parecido a la democracia...'*

Con el Golpe de Estado del 76 fue muy castigada la Argentina. Persecución a los estudiantes o a los afiliados de algún partido político... En la Argentina quedaron muchas heridas de esto: 'los desaparecidos' y huellas: 'los campos de concentración'. Luego de esto vino como presidente Alfonsín...'

- *'La década del '70 fue muy terrible para el país. Hubo mucha injusticia, gente desaparecida, familias destruidas. Fue la época de la dictadura militar a cargo del Gral. Videla. En 1984 se acabó esa pesadilla y volvió la democracia junto con Raúl Alfonsín. En la época de Alfonsín hubo inflación y se empezaron a destapar los grandes problemas económicos y sociales que había dejado la dictadura...'*

Una de las maneras de expresar una visión crítica respecto a la dictadura es a través del relato estereotipado de 'La noche de los lápices'. Entre los estudiantes de estas cuatro escuelas a esa versión del pasado sólo remitieron el 10% de los que valoraron críticamente a la dictadura. En general en estos casos, casi todo el período dictatorial queda reducido a la noche de los lápices, y lo que desencadena la represión

desmesurada es la demanda de los estudiantes por el boleto estudiantil. (Lorenz, F.; 2004)

Este es el relato que hacen del pasado dictatorial algunos alumnos de 2do año de estas escuelas:

- *'Hace muchos años un grupo de estudiantes hacían marchas por todas partes para poder tener boletos estudiantiles. Un día de esos, unos grupos de militares empezaron a secuestrar chicos, de a poco sin que nadie se dé cuenta, los torturaban y luego, los mataban.*

De esos chicos hubo, me parece, tres sobrevivientes, que ahora ya no están, pero podemos recordarlos porque gracias a ellos que lucharon por todos los estudiantes, hoy en día tenemos los boletos estudiantiles, con los que viajamos todos los días.'

- *'En el año 1976 hubo un golpe de Estado, el que cambiaron cosas políticas, económicas y sociales...*

El 16 de septiembre, 'La noche de los lápices' en el que muchos estudiantes fueron llevados a campos de concentración, donde los mataron, por ser jóvenes estudiantes y reclamar boletos secundarios para poder seguir una carrera de bien.'

- *'En 1976 fue el último golpe militar en el que muchas personas fueron torturadas, asesinadas. Los estudiantes querían que sus derechos se respetaran. Muchas de estas personas que se encontraban en las marchas fueron torturadas, asesinadas, estuvieron en cautiverio y esto lo llamaron 'la noche de los lápices'. Las abuelas de Plaza de Mayo buscaban a aquellas personas desaparecidas y sobre todo querían justicia. En 1983 asume Alfonsín...'*

Mientras la represión y las violaciones a los derechos humanos constituyen el eje consensuado que estructura las visiones críticas sobre la última dictadura militar, la manera de relatar la Guerra de Malvinas, pone en evidencia las tensiones entre la conciencia nacional y las críticas al gobierno dictatorial. En la totalidad de los relatos que hacen referencia a la guerra, los derechos de la Argentina sobre las islas se consideran como obvios e indiscutibles.

Esta tensión entre la conciencia nacional y la crítica dictatorial se pone de manifiesto alrededor de diversos ejes. El inicio de la guerra es uno de los más elocuentes ya que en la gran mayoría de los relatos se silencia la recuperación de las islas por los militares argentinos durante la última dictadura con lo cual el desencadenamiento de la guerra queda sin explicar.

- *'Hubo una guerra en el sur, en las Malvinas donde injustamente hundieron al ARA Gral. Belgrano, y que perdimos.'*

- *'Luego luchamos contra los ingleses por la posición de las Islas Malvinas en 1982. Perdimos rotundamente a contraposición del habla y habla de los medios...'*

Si bien lo más frecuente es que en los relatos no aparezcan indicios de los hechos que desencadenaron la contienda militar, en varias de las narraciones el inicio de la guerra tiene reminiscencias de los modos en que en los manuales escolares se presentan las invasiones inglesas de comienzos del siglo XIX:

- *'Durante el gobierno de Videla, los ingleses intentaron apoderarse de las Malvinas y se mandaron miles de jóvenes argentinos a luchar, pero las Malvinas quedaron en manos de los ingleses.'*

- *'En el año 1982, con la nación comandada por Galtieri, los ingleses comenzaron a reclamar las islas Malvinas y esto dió inicio a una guerra que duró desde Abril de 1982 hasta Julio del mismo año. Guerra que fue perdida por los argentinos.'*

- *'En el año 1982 los ingleses querían ocupar las islas que están al este de Tierra del Fuego. Los ingleses decían que era de ellos porque llegaron antes y los descubrieron. A partir de eso empezaron un guerra entre Argentina e Inglaterra. Esta guerra duró unos cuantos años. Al final ganó Inglaterra, pero nosotros decimos que son nuestras, aunque hablan en inglés británico.'*

Hay casos en que la legitimación de la guerra por la atribución a los ingleses del inicio del conflicto conlleva a una distorsión tanto de la duración como del resultado:

- *'En 1982, los ingleses quisieron venir a ocupar parte de nuestro territorio el cual peleamos hasta la muerte, es así que ganamos gracias a nuestros soldados, fue una guerra interminable, pasaban los días y las personas seguían sufriendo. A esa guerra se la denominó "LAGUERRA DE LAS MALVINAS".'*

Mientras las concepciones sobre el inicio de la guerra y la pérdida de las islas ponen de manifiesto la vigencia de una concepción de la nación como jurisdicción territorial de la que las islas forman la porción insular, la mirada crítica sobre el modo en que los militares condujeron la guerra se desplaza hacia los conflictos internos donde la legitimidad del conflicto en clave territorial entra en crisis por su politización. En este punto los relatos de los adolescentes reproducen la operación por la cual la memoria civil se refiere a los 'chicos de la guerra', es decir, rescata a los ex soldados de la irresponsabilidad en aquella locura por su corta edad y su indefensión y los transforma en víctimas indefensas de sus superiores y no de los británicos. (Guber, R. 2001) Este desplazamiento, sin embargo, no implica el abandono del uso del plural. La

responsabilidad de la derrota fue de los militares profesionales, pero es asumida colectivamente.

- *'Le contaría también que un general totalmente desconocido mandó a las Malvinas un montón de jóvenes que dieron sus vidas en una guerra que no podríamos ganar.'*

- *'Hubo una guerra por las Malvinas contra los ingleses. Esto sucedió en las mismas islas. Perdimos. Los jefes militares que tenían en ese momento el poder, mandaron a todos nuestros jóvenes, criaturas, a pelear y a morir en situación extremas ya que no tenían armamento, equipos, y no tenían preparación para estar en situaciones de combate. Muchos murieron de frío por no tener equipos de calefacción.'*

Finalmente la imagen del engaño trasciende el efecto de la ficción periodística durante los dos meses y medio que duró la guerra ya que permite visualizar la identificación de las Malvinas con la dictadura a través de la acusación a los militares por la ruptura de los lazos de filiación: el abandono de 'los chicos' por parte de los militares profesionales y de la temporalidad pendiente de la reconquista territorial que, a partir de la derrota, se convierte en retórica (Guber, R. 2001).

- *'La guerra de Malvinas' fue muy mal organizada. A nosotros se nos decía que íbamos ganando y no era así. Quedamos sin esos adolescentes que fueron a combatir y sin Las Malvinas Argentinas!!!*

Como se señaló anteriormente, entre los hechos más destacados en los relatos de los adolescentes aparecen los triunfos de Argentina en los Mundiales de fútbol, lo que nos permite constatar la vigencia de las tesis sobre la función de relevo que el fútbol cumple respecto a las mitologías e instituciones que históricamente construyeron la identidad nacional. (Sarlo, B. 2001)

- *'En 1978 y 1986, Argentina tuvo una alegría gigante, salió campeón mundial. En 1978, acá; pero en 1986 en México, gracias a ARMANDO DIEGO MARADONA, que fue el mejor jugador de fútbol hasta ahora.'*

Los dos campeonatos mundiales en los que Argentina salió victorioso, el de 1978 y el de 1986 son hechos que suceden antes del nacimiento de los autores de los relatos analizados. Sin embargo, el más cercano en el tiempo: el de 1986 aparece mencionado menos veces que el del 1978 ya que este último concentra otra de las maneras en que se expresa la crítica a la dictadura militar, esta vez, respecto al uso del Mundial '78 como pantalla frente a la represión. En estos relatos hay quienes asumen la eficacia de la

táctica: producir un olvido respecto a la represión y quienes dan por sentado que se sabía lo que ocurría:

-También en esa época, en el '76, Argentina gana el primer mundial de fútbol, donde se sospecha de haber comprado el mundial para tapar la situación decadente del país y los 30.000 desaparecidos de esa época.'

- 'En el 78 con una confusa organización por estar los militares se hizo el mundial. Argentina golea a Perú y luego le gana a Holanda por 3 a 1 y eso hizo que por un momento la gente se olvidara de lo que pasaba.'

- 'La Argentina sufrió bastantes cosas desde la década del 70. Primero un tema muy importante que sucedió en 1976, "la dictadura". En ese entonces la Argentina estaba muy mal económicamente y en ese momento ocurrió lo peor que podía pasar. Un grupo de militares empezaron a "secuestrar" a gente que no compartiera su ideal y así miles y miles de personas perdieron a sus familias. La gente no se daba cuenta de lo que pasaba porque en el 78. Argentina gana el mundial.'

- 'En el 78, todavía estaban los milicos en el poder. Argentina gana el Mundial de fútbol. Y como dice una canción de León Gieco (la memoria) "fue cuando el fútbol se lo comió todo". Y así fue, se tapó todo con el Mundial, mientras seguían desapareciendo gente.'

-'El mundial de 1978, que lo ganamos, pero mientras uno gritaban los goles, otros gritaban del sufrimiento.'

¿Cómo son los relatos de los estudiantes que aunque mencionan la dictadura, lo hacen desde una neutralidad valorativa? Se trata de narraciones que tienen una característica en común: son secuencias cronológicas de sucesos entre los que no hay relaciones causales y, al igual que los que expresan una visión crítica respecto al pasado reciente de Argentina, están básicamente centrados en la dimensión política institucional. En ambos tipos de relatos, entre los eventos políticos institucionales pueden mezclarse eventos deportivos o de la vida personal sin que se establezcan conexiones entre los sucesos que se mencionan. La matriz organizativa del relato sigue siendo la línea de tiempo y, básicamente la sucesión de gobiernos, pero a diferencia de quienes sostienen visiones críticas, los relatos no van más allá de la nominación del principal mandatario, sin avanzar en el señalamiento de ninguna otra característica del régimen de gobierno. A continuación se incluye un ejemplo de este tipo de relatos:

- 'En 1973 los militares derrocaron a Perón (tercera presidencia de éste).

En 1978 la Argentina ganó el mundial de fútbol realizado acá. En 1979 el equipo de Sub-21 de Maradona salió campeón.

En 1982 se produce la guerra de Malvinas entre Argentina e Inglaterra. En el poder se encontraba Galtieri. Duró dos meses y triunfaron los ingleses y conservaron las Islas Malvinas y las siguen ocupando hasta el día de hoy.

En 1983 asume como presidente Raúl Alfonsín. En todo el período en que los militares tenían el poder desaparecieron miles de personas que hasta hoy no se sabe el paradero de algunos.

En 1989 asume como presidente Carlos Menem. Hasta ese momento la moneda argentina era el austral. Luego Menem igualaría el peso argentino al dólar.

En 1990 la selección argentina quedó segunda en el mundial de Italia.

En 1994 se produjo la reforma de la Constitución Nacional.

En 1999 asume Fernando De la Rúa. El 21 de diciembre renuncia De la Rúa. La policía reprimió a la gente que había ido a la Plaza de Mayo y al Congreso a protestar por la situación económica del país.

Luego asumió Puerta por unos días. Luego Rodríguez Saa por una semana. Duhalde asumió finalmente y hoy día tiene el poder Néstor Kirchner. El peso argentino se devaluó y está 1U\$\$ = 3\$ más o menos.'

Además de las visiones críticas y de los relatos en clave positivista, para la tercera parte de los chicos de estas cuatro escuelas porteñas no hay pasado. La temporalidad se restringe a la inmediatez:

'En las últimas décadas hubo muchos cambios políticos, económicos, etc. Cambiamos muchas veces de presidente, más de los debidos.

Hubo muchos cambios económicos, cada vez menos trabajo y más ladrones en el gobierno. Empezó a haber más gente en la calle, más robos, más crímenes, secuestros. Menos seguridad, etc.

Hubo muchos saqueos, cacerolazos para que De la Rúa renuncie.

En este año 2003, hubo un ballottage entre Menem y nuestro actual presidente Kirchner, que tuvo su puesto debido a la renuncia de Menem al ballottage'.

Sin embargo, tanto la ausencia de historia, las cronologías en clave positivista como las visiones críticas que son las más generalizados tienen un rasgo en común. Se trata de relatos que se circunscriben a la historia política – institucional sin que se hallen rasgos del aporte a la historiografía de la historia social. La secuenciación de gobiernos y de políticos en el poder no remite al funcionamiento del resto de las instituciones y la lógica de los relatos puede prescindir de las identidades colectivas: no hay partidos, ni movimientos sociales, ni organizaciones de la sociedad civil. En gran parte de los casos

los actores son el presidente (o los políticos) y la gente, asociados respectivamente con el poder y la impotencia.

Además es una historia política institucional que en lugar de concentrarse en el análisis de los conflictos políticos identifica a la política en su conjunto como un elemento perturbador y disfuncional del que conviene mantenerse alejado para no contaminarse. La identificación por parte de los adolescentes entre el ejercicio de la política (asimilado a la corrupción) y lo político concebible como una modalidad de existencia de la vida comunitaria y una forma de acción colectiva obtura la posibilidad de una relación original con lo público.

Los relatos de los adolescentes sobre el pasado reciente de Argentina muestran como en espejo que la historia enseñada por la escuela y fuera de la escuela al clausurar la compleja trama política y social de los años '70 induce a una aceptación acrítica y formalista de la democracia y a una naturalización de la pasividad y de la actitud delegativa de la ciudadanía.

La comprensión del sentido y la sensibilidad frente a lo inhumano

Un resultado inquietante refiere al posicionamiento de los adolescentes frente a la narrativa pública de los militares. Como se señaló anteriormente, luego de solicitar a los alumnos una narración 'espontánea' del pasado reciente del país a un amigo extranjero, se presentaron cuatro narrativas "emblemáticas" del pasado reciente de Argentina respecto de las cuales se les pedía que indicaran su nivel de acuerdo con cada una de ellas justificando sus posicionamientos. A la vez se introducían dos preguntas en relación a la causalidad histórica: "¿Por qué se produjeron los hechos a los que refieren estas narrativas?" y "¿Cómo fue posible que se produjeran?"

El texto elegido para el caso de la narrativa militar fue el siguiente:

*'La República Argentina, a fines de la década del 60, sufría la agresión del terrorismo que, mediante el empleo de la violencia, intentaba hacer efectivo un proyecto político –apoyado por el bloque de países comunistas- destinado a subvertir los valores morales y éticos de la nación. En 1975, como último recurso para preservar los valores en peligro, el gobierno constitucional impuso el estado de sitio y ordenó el empleo de las Fuerzas Armadas para aniquilar a los elementos subversivos en todo el territorio nacional. El 24 de marzo de 1976, las fuerzas armadas asumieron el gobierno con el beneplácito de la opinión pública y obtuvieron la victoria en la guerra sucia. Los errores cometidos en la represión de la delincuencia subversiva deben quedar sujetos a juicio de Dios.'*²

² Este texto fue elaborado a partir de la consulta de diversas fuentes.

Gráfico 1



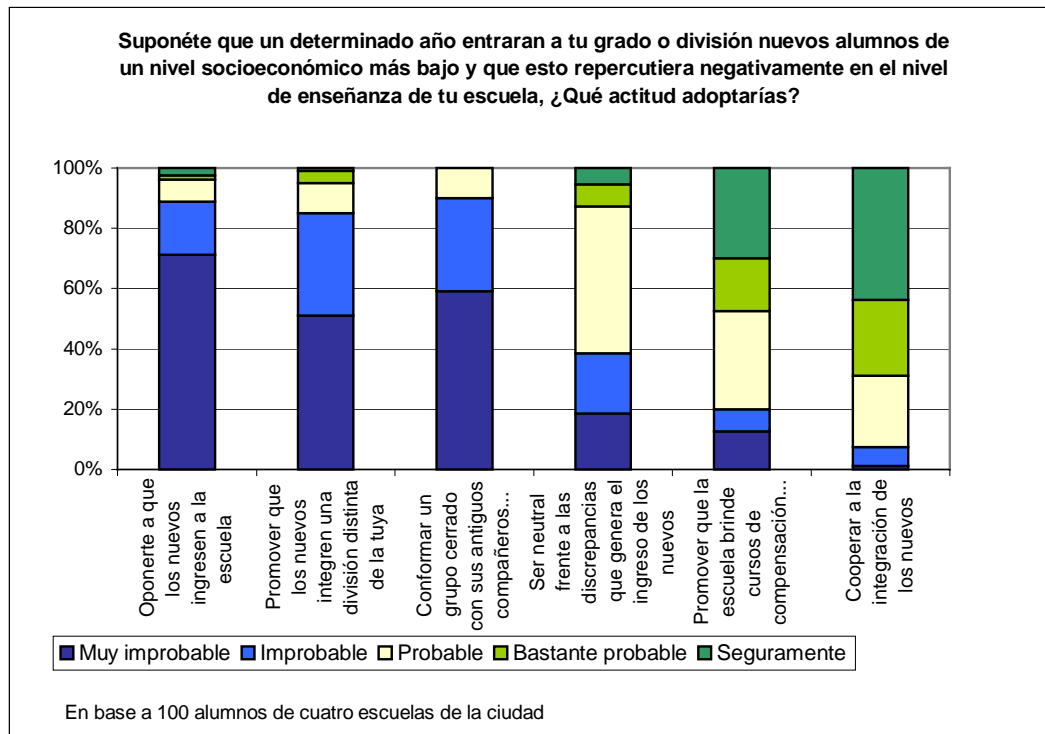
El gráfico muestra una partición en tres grupos de relativamente igual tamaño: los que están en desacuerdo con esa narrativa emblemática, los que están indecisos y los que están de acuerdo. Es evidente que la presentación de una narrativa exige poner en juego competencias distintas como la comprensión del sentido de un texto escrito y su comparación con otros.

Para que la Historia contribuya al desarrollo del espíritu crítico una de las estrategias necesarias sería la presentación de visiones alternativas y la concesión de una gran importancia pedagógica a la discusión de dichas alternativas. (Carretero, M. 1998). Si la transmisión escolar se concentra en una visión única en lugar de partir de todas las interpretaciones en pugna para analizarlas y discutir las como versiones alternativas de un mismo proceso histórico, lo que se pierde es la posibilidad de tematizar el conflicto, establecer responsabilidades civiles y explicar cómo pudo pasar.

Las dificultades detectadas para comprender el sentido de narrativas diversas contrastan con cuestiones de índole actitudinal y nos advierten nuevamente sobre los efectos de la escisión entre lo personal (la reflexión sobre la propia acción) y lo social en la historia enseñada.

El cuestionario ponía a los estudiantes frente al dilema de la inclusión de otros alumnos de menor nivel socioeconómico en la propia división de los entrevistados y la calidad de la enseñanza. El gráfico 2 presenta la distribución de las respuestas. Se observa una clara oposición por parte de la mayoría a las opciones discriminatorias: 'Oponerte a que los nuevos alumnos ingresen a la escuela', 'Promover que los alumnos nuevos integren una división distinta a la tuya', 'Conformar un grupo cerrado con tus antiguos compañeros aislando y hostigando a los recién llegados' y, un franco posicionamiento a favor de las opciones más solidarias respecto a los que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad: 'Promover que la escuela brinde cursos de compensación fuera del horario escolar para los alumnos con más dificultades' y 'Cooperar a la integración de los nuevos intentando que alcancen el nivel del resto'.

Gráfico 2



Si se tiene en cuenta que uno de los objetivos estratégicos de la última dictadura militar fue romper las relaciones sociales de alianza entre sectores sociales consolidando la fragmentación y el aislamiento social, la actitud solidaria de los adolescentes respecto a sus pares es profundamente antidictatorial. La contradicción en las respuestas de los adolescente entre el posicionamiento frente a un dilema que involucra la propia acción y el que presentan frente a narrativas que exigen una comprensión del sentido tiene un valor heurístico y da cuenta de condiciones favorables para una transmisión 'no simulada'.

En 'La toma de conciencia', Piaget se opone a la tesis del conductismo clásico rechazando la dicotomía entre comportamiento y conciencia ya que la toma de conciencia constituye en sí misma una conducta en interacción con todas las otras. Más que una "toma" se trata de una construcción que consiste en elaborar no "la" conciencia considerada como un todo, sino sus diferentes niveles. La toma de conciencia consiste esencialmente en una conceptualización que exige reconstrucciones y que no es reducible por lo tanto a un proceso de esclarecimiento. La acción precede a la conciencia y la contradicción entre 'lo que se dice' y 'lo que se hace' es central para desencadenar dicha reconstrucción. (Piaget, J. 1985)

Los riesgos de una transmisión simulada

La noción de transmisión es diferente de la de comunicar en tres dimensiones. (Debray, R. 1987) En una dimensión material, ya que transmitir remite tanto a los bienes como a las ideas, mientras que la comunicación se circunscribe a los códigos inmateriales; diacrónica, ya que mientras la comunicación es esencialmente un transporte en el espacio, la transmisión es un transporte en el tiempo que establece un vínculo entre los muertos y los vivos; y política, ya que al horizonte individualista de la comunicación se opone la naturaleza militante de toda transmisión.

En este sentido toda transmisión es una operación polémica que requiere una competencia estratégica (aliarse, filtrar, excluir, jerarquizar, cooptar, delimitar). Transmitir es organizar, es decir, constituir un territorio para lo cual es necesario desterritorializar a los sujetos llegados de otra parte para territorializarlos de otro modo. De ahí que el objeto de la transmisión no preexista a la operación de su transmisión. El resultado de un proceso de transmisión no tiene las características del mensaje inicial. El olvido no es el antónimo de la memoria: así como la pérdida está ligada al acto mismo de la rememoración, la alteración es la otra cara de la conservación. (Debray, R. 1987)

En el reciente debate respecto a la educación y la hegemonía en el nuevo capitalismo, Tedesco inscribe la crisis de la función de transmisión inter generacional 'en una de las características más importantes del contexto cultural del nuevo capitalismo: la concentración en el presente.' La ruptura con el pasado, lejos de abrir las perspectiva a un futuro distinto implicó una significativa ausencia de futuro. La ausencia de un pensamiento capaz de convencer y generar adhesión lo llevan a Tedesco a afirmar que el nuevo capitalismo tiene una escasa vocación hegemónica. (Tedesco, J. C. 2003)

También Tenti señala la crisis de 'una idea de transmisión como acto conciente, como objetivo que requiere estrategias, recursos, tiempos, un contenido explícito, estrategias sistemáticas y 'disciplinarias', 'racionales' o 'formales' de inculcación.' Para Tenti, esta es una de las novedades del nuevo capitalismo: mientras el primer capitalismo requería de un ejército de maestros y escuelas que tenían por función 'civilizar' inculcando en la población el habitus capitalista, 'hoy hay hegemonía por el peso de las cosas'. (Tenti, E. 2003)

Se podría pensar entonces al quiebre de la transmisión intergeneracional como la expresión más acabada de una hegemonía imperceptible y como una de las causas de la vacancia de un discurso capaz de regenerar la esperanza en un futuro distinto.

Ahora bien, el problema que se plantea es qué es lo que habría que transmitir. De lo que se trata es de contribuir a 'la formación de los marcos de referencia con los cuales cada persona procesa los mensajes que recibe ya que éstos se convierten en el elemento central del desempeño ciudadano'. Por lo tanto 'la función de la escuela con relación a la cultura consiste en la formación del núcleo estable, de los marcos de referencia, que permitirán enfrentar los cambios permanentes a los cuales nos somete la

producción cultural del nuevo capitalismo'. Tedesco los sintetiza en dos pilares de la educación del Siglo XXI: 'Aprender a aprender' y 'aprender a vivir juntos' (Tedesco, J.C. 2003) En palabras de Tenti de lo que se trata es de 'garantizar a las nuevas generaciones la transmisión de las herramientas más poderosas de la cultura acumulada por la humanidad' (Tenti, E. 2003)

La comprensión del sentido, como por ejemplo el de las narrativas emblemáticas puestas a consideración de los adolescentes, requiere del ejercicio de una transmisión desde una posición adulta decididamente no autoritaria. En un sentido, Durkheim tenía razón cuando afirmaba que no hay autonomía sin heteronomía. (Durkheim, E., 1972) Pero, en oposición a lo que Durkheim pensaba, toda autonomía se conquista en oposición de una determinada heteronomía. Para Durkheim, la sociedad es una, por lo que la moral prescrita por la sociedad al individuo es homogénea y todo acto moral participa a la vez de la obligatoriedad del deber y de la deseabilidad del bien. Como bien lo señala Tiramonti, para que 'aprender a vivir juntos' no conduzca a un conformismo obligatorio es necesario el ejercicio sistemático de una actitud crítica (Tiramonti, G. 2003) que no debiera dejar de lado al mundo de los adultos y a nuestra propia historia.

Aunque la transmisión trasciende el ámbito escolar, sigue estando en manos de la escuela y sus docentes el papel protagónico. Ser sensible a las diferencias discursivas, comprender el sentido de un texto, ser capaz de narrar a un tercero no son cuestiones banales para la vida. Como dice René Girard, la capacidad de diferenciar no es lo contrario de la armonía sino su condición. 'Allí donde falta la diferencia, lo que amenaza es la violencia'. (Girard, R. 1983)

Es posible contribuir al desarrollo de una sensibilidad antiautoritaria capaz de detener las matanzas antes de que se desencadenen. En una nota periodística referida a los atentados en Madrid del 11 de marzo, Silvia Bleichar decía: 'cuando la intolerancia se convierte en teórica, decía Eco, ya es demasiado tarde para derrotarla, y quienes deberían domesticarla ya se han convertido en sus víctimas privilegiadas. Y el germen de la intolerancia está en la confusión entre los estados transitorios a partir de los cuales los pueblos, por razones políticas o históricas, organizan sus acciones, y la generalización de estos estados a la categoría de esencia de aquellos que los constituyen.

Es este paso, precisamente, el de la generalización de los atributos, incluso el de la biologización de elementos históricos, el que genera el pasaje de las formas de enfrentamiento inevitables entre sectores a la carnicería descontrolada, llevando a considerar a todo miembro del otro grupo, como enemigo a ser destruido, colocando como tal al conjunto de la población que no pertenece racial, religiosa, cultural o socialmente al propio.' (Bleichmar, S. 'Enseñarse con los más débiles', Clarín, 13/0304)

Sin transmisión, sólo habrá la posibilidad de una respuesta jurídica. No es mi intención relativizar su importancia. Pero sí, en función de fundamentar la relevancia del arduo trabajo 'por lo que puede ser', marcar algunas de sus limitaciones.

En primer lugar, la respuesta jurídica no es espontánea, sino que es la resultante de un largo proceso de luchas sociales. Pensando en los países de la región, sólo en Argentina el Estado asumió la responsabilidad por el ejercicio del terrorismo y juzgó a los máximos responsables de las dictaduras militares de los años 70. Sin embargo, la condena judicial no garantizó la justicia y sigue habiendo impunidad.

En segundo lugar, nunca el castigo ha tenido eficacia en la inhibición de los crímenes. Y más bien como lo señala Arendt una vez que un crimen específico ha aparecido por primera vez, su reaparición es más probable que su emergencia inicial. Si el castigo tiene algún sentido es el de defender el honor o la autoridad moral de aquel que fue herido por la ofensa. Menos tranquilizador aun, aquellos a quienes se juzga por los crímenes más aberrantes son seres normales, 'buenos padres de familia' que 'por la pensión, por el seguro de vida, por la seguridad de su mujer y de sus hijos estaban totalmente dispuestos a sacrificar su conciencia, su honor y su dignidad humana'. (Arendt, H. 1997)

Por último, los organismos multilaterales han demostrado en más de una oportunidad su debilidad frente a los países más poderosos y queda aun un largo camino por recorrer para lograr la conformación de un tribunal penal internacional independiente de las relaciones de fuerza a nivel mundial.

Bibliografía

Alonso, María Ernestina 1995 Ciencias sociales sin proceso histórico? Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos comunes de ciencias sociales para la educación general en *Entrepasados*. *Revista de Historia*. Año V- Número 8.

Arendt, Hannah 1977 *Eichman in Jerusalem. A report on the Banality of Evil*, Penguin books.

Carretero, Mario 1998 La mirada del otro y la enseñanza de la Historia en Cuadernos de Pedagogía. *Extraído de www.mariocarretero.net*

Castorina, José Antonio 2003 *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa.

De Amézola, Gonzalo 1999 *Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente en Entrepasados*, *Revista de Historia*. Año IX – Número 17

Debray, Régis 1997 *Transmitir*. Manantial

Durkheim, Emile 1925. *La Educación moral*. Ed. Schapire, Buenos Aires. 1972

Dussel, Inés 2004. *La escuela y la diversidad: un debate necesario*. *Revista Toda*, publicada por la Fundación OSDE; Nro 8, Agosto de 2004.

Fontana, Joseph 1999 *Introducción de Enseñar historia con una guerra civil por medio*. Editorial Crítica, Barcelona.

Girard, René 1983 *La violencia y lo sagrado*. Ed. Anagrama

Guber, Rosana 2001 *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. FCE.

Jelin, Elizabeth 2002 *Los trabajos de la memoria en Memorias de la represión*. Siglo XXI

Lorenz, Federico 2004 *'Tomála vos, dámela a mí', La noche de los lápices: el deber de la memoria y las escuelas en Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. Memorias de la represión.* Siglo XXI

Piaget, Jean 1985 *La toma de conciencia* (1974) Ed. Morata

Romero, Luis Alberto 2004 *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares.* Siglo XXI

Sarlo, Beatriz 2001 *'La deuda' en Tiempo Presente. Notas sobre el cambio de una cultura.* Siglo XXI

Tedesco, Juan Carlos 2003 *Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo en Propuesta Educativa, FLACSO, Nro 26*

Tenti, Emilio 2003 *Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía en Propuesta Educativa, FLACSO, Nro 26*

Tiramonti, Guillermina 2003 *En búsqueda del orden perdido en Propuesta Educativa, FLACSO, Nro 26*