

Enseñar los pasados que no pasan

Introducción

A pesar de los años transcurridos desde el fin de la última dictadura militar en la Argentina (1976-1983) la experiencia límite que atravesó a la sociedad por aquellos tiempos no ha quedado atrás. Los jóvenes de hoy nacieron en democracia, y para ellos las dictaduras son cosas del pasado, sin embargo, cuando toman contacto con esta historia, las distancias supuestas por una medición cronológica del tiempo pierden su pretensión absoluta y se vuelven relativas. El tiempo largo de las décadas se acorta al contacto con una experiencia que no ha pasado y sigue abierta.

Esta condensación del tiempo histórico, que convierte en recientes hechos que ocurrieron casi cuarenta años atrás, en gran medida puede explicarse por la modalidad que adquirió en nuestro país la represión dictatorial: la desaparición forzada de personas, masiva, sistemática y planificada. El acto criminal desaparecedor se perpetúa en el tiempo, dejando un hiato en los itinerarios personales y sociales imposible de cerrar. No hay clausura: la desaparición no es lo mismo que la muerte, porque no permite el duelo ni la despedida. “La *shoa* implementada por los nazis y la técnica de “desaparición” practicada en la Argentina durante la dictadura instalada el 24 de marzo de 1976 tienen en común el no permitir la muerte de cada uno. (...) El desaparecido no es el “no muerto”, sino el privado de la muerte. El cortejo fúnebre no puede regresar del cementerio porque la fosa está vacía: no es posible el duelo, que exige enterrar un cuerpo.” (Schmucler, 1996; 9) Como sostiene la antropóloga Ludmila da Silva Catela (1998:57; 2001: 115) la desaparición es una triple ausencia: no hay cuerpo, ni sepultura, ni duelo.

La actualidad del pasado probablemente también sea un efecto de que la generación de las víctimas sigue viva y, marcada a fuego por la experiencia, su palabra se convierte en un vector privilegiado de la transmisión, donde no sólo se repone lo que pasó sino lo que no termina de pasar. En la Argentina, la primacía de la primera persona mantiene aún a la disciplina histórica en un lugar poco relevante socialmente en la construcción del relato del pasado (Sarlo, 2005), a pesar incluso de una cada vez más profusa investigación sobre el período. Los que han asumido la palabra son sobre todo los familiares de las víctimas y los sobrevivientes (Jelin, 2010). Desde la dictadura misma son ellos quienes han ido construyendo un relato sobre lo ocurrido que logró disputar el sentido de los hechos a los propios militares.

Un tercer elemento a considerar es la capacidad de significación del presente que posee la experiencia evocada. Por un lado porque siguen aún pendientes y en curso procesos judiciales contra los responsables de las violaciones a los derechos humanos cometidas durante la dictadura¹. Por otro, porque el presente aún contiene rasgos que evocan a la dictadura. “La forma atroz de desigualdad” que esta inauguró sigue repercutiendo en las relaciones sociales de hoy (Svampa, 2006). Aún cuando la situación ha ido mejorando poco a poco en los últimos años, las consecuencias estructurales pueden advertirse en la pobreza y la desigualdad. La violencia institucional de las fuerzas de seguridad que afectan a los sectores más empobrecidos de la sociedad argentina es una continuidad palpable. La tortura constituye una práctica habitual de las fuerzas policiales y penitenciarias, así como también las ejecuciones sumarias de supuestos “delincuentes” por parte de agentes de seguridad². El juez federal e investigador Daniel Rafecas es elocuente: “Cuando uno analiza las prácticas del terrorismo de estado en la última dictadura sin demasiados esfuerzos se puede detectar una continuidad de ciertas prácticas en las agencias policiales y penitenciarias de nuestro sistema penal. Están absolutamente emparentadas, tienen la carga genética de la dictadura y de la doctrina de la seguridad nacional. La lógica de luchar sin cuartel contra el enemigo interno. En esa época era el “delincuente subversivo”. Hoy en día la lógica bélica sigue en pie” (Rafecas, 2011). Desde el inicio de la democracia cerca de 2500 jóvenes fueron asesinados en los que se han dado en llamar “casos de gatillo fácil”. Hay desaparecidos en democracia. Uno de los casos más emblemáticos y que dan cuenta de estas continuidades es el de Jorge Julio López, testigo en una de las causas por delitos de lesa humanidad. Desapareció el 18 de septiembre de 2007 y aún la justicia no ha avanzado en la investigación. Nada se sabe de él ni de sus captores.

¹En el año 2003 el Congreso Nacional declaró nulas las leyes de amnistía sancionadas entre 1986 y 1987. Esto posibilitó la apertura de cientos de causas judiciales contra represores que actuaron durante el régimen de facto. Información actualizada puede encontrarse en <http://www.cij.gov.ar/lesa-humanidad.html>

²Para una referencia de la situación actual de los derechos humanos en la Argentina véase el Informe del Comité contra la Tortura de la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires http://www.comisionporlamemoria.org/comite/informes/informe_4.pdf y el del Centro de Estudios Legales y Sociales : http://www.cels.org.ar/common/documentos/CELS_FINAL_2011.pdf.

Estas tres dimensiones, la perpetuación del crimen, la presencia de los protagonistas y las continuidades del pasado en el presente: ¿cómo repercuten en los desafíos de la enseñanza? ¿Cómo transmitir una experiencia que aún no ha pasado? ¿Cómo narrar una historia que no sólo se cuenta en el aula? ¿Cómo enseñar la historia de un tiempo que no se ha ido?

El pasado reciente va a la escuela

Una primera cuestión a señalar es que la escuela ha tenido desde la transición el mandato político de contribuir al proceso de construcción de la democracia, y en este nuevo desafío, se le ha ido imponiendo el “deber de memoria”. Haremos una breve referencia a los distintos modos en que la escuela ha sido mandatada por el Estado para cumplir con este imperativo.

En los años de la transición la clave del éxito de la democracia recién nacida parecía consistir en acentuar las diferencias con el período dictatorial. La Nación debía refundarse en base a una nueva forma de convivencia entre los argentinos. La democracia representaba todo lo que la dictadura había negado. El acento estaba puesto en el marco normativo y el respeto a la ley. En este contexto, la justicia fue el “escenario de memoria” (Feld, 2002) donde se formuló un relato verosímil de los hechos ocurridos durante la dictadura, y se asignaron las responsabilidades por los mismos. Una particular visión del pasado enmarcaba la acción del Estado: “la teoría de los dos demonios”, la cual consideraba a las cúpulas militares y guerrilleras como las máximas responsables del ciclo de violencia abierto a mediados de los años setenta. A través de la acción punitiva de Estado se dirimiría quiénes habían infringido la ley y los castigos pertinentes. El paradigma del buen ciudadano se asentaba en el respeto de las normas. A la escuela le competía formarlos. La educación en el civismo fue un espacio curricular clave donde enseñar la Constitución y los derechos fundamentales. No se prescribió la enseñanza del pasado sino de las normas cuyo cumplimiento garantizaría dejarlo atrás.

En los años noventa, el pasado abandonó los estrados judiciales. A partir de leyes de amnistía³ ya no fue posible perseguir penalmente a los responsables de los crímenes; los condenados y

3Fueron dos leyes. La primera se sancionó en diciembre de 1986, el objetivo era fijar un plazo perentorio para la acción punitiva, cumplido éste ya no se podría juzgar más (Ley de Punto Final). La segunda se aprobó en julio de 1987, se llamó Ley de Obediencia Debida, que establece como principio que no podrán ser considerados penalmente responsables aquellos militares y personal de seguridad de menor rango jerárquico cuyos actos hayan sido realizado en cumplimiento de órdenes superiores.

procesados fueron liberados por el perdón presidencial. Por aquel tiempo, la dictadura fue desplazada de la agenda por los problemas del presente cuyo clímax lo constituyó la crisis económica hiperinflacionaria de 1989. Se entraba así al período de las reformas estructurales del neoliberalismo.

La escuela enfrentaba por ese entonces una fuerte transformación del sistema en el marco de las políticas neoliberales del gobierno de Carlos Menem. Uno de sus resultados lo constituyeron la modificación radical de los contenidos curriculares, entre ellos los de historia, la cual perdió cierto espacio frente al avance de las “ciencias sociales” y el estudio del tiempo más reciente, lo cual implicó una mayor presencia de la dictadura en la currícula. Al mismo tiempo hubo una gran renovación editorial en textos escolares, y salieron a la venta manuales donde el terrorismo de Estado fue incluido como contenido (Alonso, 2006; Amézola, 2006; Born et al, 2010)

Esta oportunidad para la enseñanza de la historia reciente en la escuela se daba en un contexto donde la dictadura retornaba a la escena pública poco a poco. Hacia mediados de los noventa se produjo una especie de boom de la memoria, donde el pasado retornó al espacio público. Esto generó nuevas repercusiones en la escuela, por ejemplo, en 1996 en la provincia de Buenos Aires -que alberga el sistema educativo más grande del país- se sancionó una ley que incorpora al 24 de marzo (día del golpe) al calendario escolar. En 1998 el presidente Menem firmó un decreto incluyéndola en las efemérides escolares a nivel nacional.

Cuatro años después, se sancionó una ley nacional designando a la fecha como “Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia”.

Finalmente para la nueva Ley de Educación Nacional del año 2006, forman parte de los contenidos curriculares: “El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”.

Más allá de los matices que podemos encontrar en los diferentes modos de prescribir su tratamiento, es relevante observar, a lo largo de estos veinte años, el peso que se le asigna para la formación de una ciudadanía democrática. Como hemos señalado, desde el Estado las

memorias de la dictadura han estado indisolublemente unidas a la legitimación del orden democrático. Este es el sentido que enmarca la voluntad de los gobiernos de prescribir su abordaje. La insistencia alberga la intención de clausurar la etapa, cuya superación radica en la consolidación de la democracia. La evocación del pasado adquiere una función ejemplificadora de lo que no debe ocurrir Nunca Más. El rechazo de la experiencia pasada es un legado a las nuevas generaciones cuya pretensión también implica la construcción de una ruptura radical del pasado con el presente.⁴

Sin embargo, como afirmábamos al inicio, la experiencia de la dictadura está lejos de ser historia. Expondremos aquí algunos ejemplos para dar cuenta de qué manera el abordaje del pasado problematiza y cuestiona el presente, incluso de la propia escuela a la que se pretende transmisora de la enseñanza que la historia ha dejado.

Tensiones y conflictos

La institución escolar fue acomodándose no sin dificultades a estos nuevos imperativos. Sin mediar plazo, la escuela pasó de ser compelida a colaborar activamente en el control y disciplinamiento de la sociedad durante la dictadura, a formar ciudadanos democráticos, enseñar la Constitución y los derechos humanos.⁵ Más tarde, a abordar nuevos contenidos ligados al pasado recién acontecido (en muchos casos vividos por los mismos docentes que ahora debían enseñarlos) y conmemorar aquello que no debía suceder “nunca más”. Sin embargo, en ese repudio al pasado, algo de su propia historia se puso en juego. Esta dimensión ha sido escasamente atendida por aquellos que han ido delegando en la escuela la administración de la herencia y que tiene un peso relevante en las modalidades que adquiere el abordaje del pasado en las instituciones escolares. En gran medida, las resistencias y dificultades que se presentan en la enseñanza de la

⁴Véase Raggio, 2011

⁵Durante la transición a la democracia no se produjeron grandes transformaciones. A modo de ejemplo, los planteles docentes y directivos no sufrieron grandes cambios. Las mismas autoridades que estuvieron durante la dictadura siguieron ejerciendo sus cargos luego de su final. La novedad fue que algunos de los docentes cesanteados volvieron a las aulas a través de leyes reparatorias que los restituyeron en sus puestos. Durante el primer gobierno incluso, las políticas de transformación del sistema no tuvieron grandes resultados, como fue la experiencia del Congreso Pedagógico Nacional. Como se ha señalado más arriba, recién la Reforma de 1993, muy controversial, introdujo cambios de peso, tanto en la estructura como en la currícula.

historia reciente remiten a la conflictividad que atraviesa la memoria de la dictadura, dando cuenta de la imposibilidad de clausura.

Expondremos sintéticamente algunos ejemplos que permiten examinar las tensiones que atraviesan a la escuela en relación al pasado que debe enseñar.

Hace algunos años, a partir de una investigación realizada por una escuela de una localidad del interior de la provincia de Buenos Aires, pudo conocerse la historia de la intervención a un colegio religioso en tiempos de la dictadura. El proyecto se había propuesto indagar sobre “lo que había pasado” en la localidad. Una de las dimensiones seleccionadas era la vida escolar. Así dieron con este episodio vinculado con la proscripción de la “pedagogía de la liberación” que sostenían dos monjas que visitaban asiduamente el pueblo y realizaban actividades de formación de los docentes. Golpe mediante, las monjas se transformaron en dos sospechosas de “actividades subversivas” y fueron desplazadas de sus funciones habituales. Pero esto no culminó allí, las autoridades militares de la zona, reclamaban los nombres de las docentes que estaban de acuerdo con las religiosas para así avanzar en la depuración ideológica del plantel. Lo más impactante que lograron los alumnos en el curso de la investigación fue el testimonio de las dos docentes que confeccionaron la lista requerida. Frente a una cámara de filmación contaron, sin ningún arrepentimiento, por qué habían tomado esa decisión e incluso mostraron la carta dirigida al V Cuerpo del Ejército con sede en la ciudad de Bahía Blanca donde denunciaban a sus compañeras. La habían conservado por casi 30 años (la investigación se realizó en el año 2002). En el momento de la entrevista ambas continuaban dando clases. Lo mismo sucedía con las colegas por ellas denunciadas y que habían sido dejadas prescindibles gracias a su gestión⁶.

En un pueblo cercano a la ciudad de La Plata, entre los desaparecidos de la localidad se cuenta a un docente de la escuela secundaria. En el año 2009, un grupo de estudiantes se propuso investigar su historia. Entre las entrevistas que realizaron a quienes conocían a su vecino desaparecido, está la de un ex alumno del profesor quien coincidentemente

⁶Los testimonios son parte del video “Recordar sin temor”, producción final del trabajo de investigación (EET N° 1, Coronel Pringles, 2002).

también vivía frente a su casa, donde ocurrió el secuestro. Aquel estudiante secundario, hoy un hombre adulto, recuerda con detalles la noche de la que fue testigo del secuestro de su maestro y vecino: cómo llegaron al domicilio hombres de civil armados, cómo intentó escapar por el muro del fondo de la casa y la escena final donde la mujer corría con desesperación en medio de la noche tras el auto que conducía a su marido a un destino incierto. Pero lo más perturbador tal vez sea el relato de la mañana siguiente a la desaparición. Cuenta el ex alumno que al llegar a su escuela contó a los directivos y profesores lo que había ocurrido. La reacción fue conducirlo a la dirección, allí, lo intentaron tranquilizar diciéndole que “se fue a pescar” y le pidieron que no hablara más del asunto. En el documental realizado como síntesis de la investigación se sugiere que la denuncia al profesor habría surgido de la misma escuela.⁷

Sin dudas, estas historias no pueden replicarse sin más a todas las escuelas, la casuística es heterogénea. No obstante existen, lo cual pone en relieve una dimensión clave para pensar las dificultades a las que se enfrenta el sistema educativo cuando intenta asumir el mandato de recordar. El pasado también le *pesa* a la escuela. Es cierto que en los últimos años han mermado las resistencias para abordar el pasado reciente, pero esto no implica que no continúen aún ciertas incomodidades y conflictos. Los silencios, las posiciones encontradas entre docentes sobre el pasado evocado, ciertos miedos en abordar determinadas cuestiones, siguen vigentes y también se transmiten.

Veamos otro ejemplo. Un libro sobre la historia del Colegio Nacional de Buenos Aires (Garaño y Pertot, 2006) puso de manifiesto el perfil ideológico de quien había sido su rector durante la dictadura militar. Se lo describía como alguien adscripto al régimen y profundamente consustanciado con la actividad represiva del gobierno militar hacia sus alumnos. Este profesor se había desempeñado tiempo antes como director de una escuela secundaria de Morón, localidad cercana a Buenos Aires. Luego de su fallecimiento, sus colegas habían colocado una placa en honor a su memoria. Con motivo de la conmemoración de los 30 años del golpe, en el año 2006, los miembros del centro de estudiantes –organismo gremial de los alumnos de las escuelas - lectores del trabajo de investigación citado, comenzaron una movilización dentro del colegio para quitar la placa a la que designaban

⁷Ver video “Pato Lacoste”(EMN°1, Lobos, 2009)

como “la placa de la vergüenza”. Lo cual generó un intenso debate y finalmente fuertes fracturas en el seno de la comunidad educativa, “a favor” o “en contra” de la iniciativa de los alumnos, la cual finalmente prosperó (Raggio, 2006). La anécdota muestra a las claras de qué manera las trazas del pasado evocado se hacen presentes en la vida institucional de las escuelas, como marcas de una fisura aún abierta. También nos sirve para pensar la relación entre historia y memoria. Sostiene Hugo Vezzetti: “Las intervenciones sobre la memoria no se escriben sobre una *tabula rasa* y enfrentan relatos ya armados, estereotipos y leyendas que son la sustancia misma de la resistencia a las potencias disruptivas de la *verdad histórica*: el motor de una rememoración capaz de cambiar a los sujetos implicados” (Vezzetti, 1999: 40).

Pero como sabemos, la *verdad histórica* no se revela por sí misma, requiere tanto de la “operación historiográfica” (Ricouer, 2000: 176-177) como de la validación como tal, en términos culturales, sociales y políticos. Es decir, para que ese efecto disruptivo tenga lugar debe producirse una apropiación significativa de esa *verdad*. Tal como vimos, un trabajo de investigación histórica descubre cierta información capaz de poner en tela de juicio algunas de las constelaciones de sentido de una institución, sin embargo, en sí mismo no provoca ningún efecto a menos que sea asumida por ciertos agentes, “emprendedores de memoria” (Jelin, 2002), que la transforman en un trabajo de rememoración a contrapelo de lo existente. En este caso la implicada fue la propia comunidad educativa.

En estos ejemplos puede advertirse las imposibilidades de abordar la enseñanza de la historia reciente sólo desde la perspectiva disciplinaria, bajo el supuesto de que el lapso de tiempo transcurrido entre los hechos y el presente coloca a la dictadura definitivamente en el pasado. La actualización de la experiencia viene dada por la herida aún abierta por los crímenes perpetrados, los conflictos que aún circulan en torno a los significados de la experiencia y la percepción de las nuevas generaciones de un pasado que interpela de manera directa al presente. Estas dimensiones no pueden permanecer excluidas al momento de pensar los modos de intervención pedagógica.

Los jóvenes y las memorias

“Sí me parece importante para saber un poco, o sea para tener cultura de tu propio país, pero hay veces que hablan tanto que

no te queda nada, porque te cansan ...” Celina, 17 años, Bragado, provincia de Buenos Aires

“[una maestra de Construcción de Ciudadanía] me decía que en la época militar hubo una época buena, pero mis amigos no se quedan con eso porque *yo* desde el primer grado que vengo *jodiendo* así, entonces ahora me buscan a mí para hablar ... Y me creen a mí” Juan, 16 años, 25 de Mayo, provincia de Buenos Aires.

Celina expresa con claridad el peligro que acecha al “deber de memoria”: la repetición de un relato que comienza a generar saturación y por ende cierto hartazgo. Puestos sólo a escuchar y recibir, las nuevas generaciones pueden producir bloqueos ante los insistentes mensajes. “¿Otra vez la dictadura militar?”. La pregunta es una clara interpelación a los procesos de elaboración de la memoria social. Como indica Juan, la condición de no haber vivido la experiencia no los ubica sólo en el lugar de receptores, todo lo contrario: pueden convertirse en verdaderos emprendedores. Al igual que los alumnos del Colegio Dorrego de Morón, Juan confronta y compete con sus docentes por quién narra la historia, percibiéndose así mismo como un vector de transmisión legitimado por sus pares, a pesar de sus pocos años.

El lugar imaginado para las nuevas generaciones en los procesos de transmisión es una de las claves para garantizar “una transmisión lograda” (Hassoun, 1996), es decir que pueda ser apropiada por los jóvenes y sea capaz de interpelar su propia subjetividad y experiencia generacional.

En el año 2002, la Comisión Provincial por la Memoria⁸ lanzaba el programa *Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro*.⁹ Lo hacía convencida de la enorme potencialidad de la escuela para los trabajos de la memoria. En punto de partida no fue solo del mandato de recordar como imperativo ético de la educación en tiempos de democracia, sino del reconocimiento del derecho a la memoria de las nuevas generaciones. Es decir, la escuela no como vehículo para la transmisión de un legado sino de apropiación de las experiencias pasadas.

La escuela remite además a un lugar, una comunidad, porque es -al mismo tiempo que universal-, particular y diversa. En cada localidad, grande, chica, urbana o rural, hay una escuela. Las hay atravesadas por la pobreza y también las que asisten a una población próspera económicamente. La escuela es tan diversa como la sociedad misma, como la memoria misma. ¿Cuántas memorias existen sobre la dictadura? Múltiples. Diferentes, complementarias a veces y otras abiertamente contradictorias.

El *Programa Jóvenes y memoria* se creó para propiciar preguntas. No buscamos que las nuevas generaciones repitan el relato de los mayores, sino que puedan reelaborarlos, tamizándolos en la trama de su propia experiencia.

La propuesta consiste en investigar durante todo el ciclo lectivo el pasado reciente de la comunidad donde está inserta la escuela. No se fijan límites temporales precisos, sólo se insiste en la escala local y que el tema se inscriba en un amplio eje: “autoritarismo y democracia”.

En los primeros tiempos la cuestión de la dictadura en sus distintas dimensiones dominaba el espectro de los problemas de investigación elegidos, aunque nunca fue la única. Sin embargo, poco a poco comenzó a darse una mayor diversidad, y los problemas actuales fueron

⁸La Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires es un organismo público creado en el año 2000 mediante una ley provincial con el objetivo de llevar adelante políticas de memoria. Su funcionamiento es autónomo de los gobiernos de turno. La Comisión es órgano colegiado compuesto por referentes del movimiento de derechos humanos y líderes sociales y religiosos. Su presidente es el premio Nobel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel. www.comisionporlamemoria.org

⁹Los ejemplos dados anteriormente son investigaciones realizadas en el marco del Programa.

ocupando un espacio cada vez más relevante: desde la violencia de las fuerzas de seguridad sobre los jóvenes hasta los problemas socio ambientales que padecen en sus comunidades.

La difusión es más boca a boca que por las vías institucionales a través del sistema educativo o los medios de comunicación, así cada año se suman un 50% más de equipos participantes.¹⁰ En 2011 fueron alrededor de 500 escuelas. Un buen porcentaje de ellas permanecen en el Programa durante años, algunas han tenido una asistencia perfecta desde el inicio. Ni docentes ni estudiantes cuentan con todo el espacio y el tiempo institucional en la escuela para desarrollar el proyecto, al contrario, trabajan horas a contra turno e incluso fines de semana y feriados, aún así el interés no disminuye, todo lo contrario, crece año a año. ¿A qué se debe tanto entusiasmo? No voy a intentar dar una respuesta acabada, sólo señalar que lo distintivo del Programa en las políticas de memoria es la centralidad del protagonismo juvenil. Podría conjeturarse con cierta certeza de que este es el principal motivo de que una iniciativa permanezca tantos años sin perder capacidad de convocatoria sino todo lo contrario. Desde sus comienzos se propuso promover la incorporación de los jóvenes al proceso de elaboración social de la experiencia histórica reciente, marcada a fuego por la última dictadura militar. No fue sólo una propuesta novedosa para enseñar historia, sino sobre todo una intervención política para promover un trabajo sobre el pasado que lograra ampliar los marcos de la memoria social, incorporando las preguntas (y las respuestas) de las nuevas generaciones. Como ya señalamos partíamos del supuesto de toda pedagogía crítica: los alumnos son sujetos activos del acto educativo, no destinatarios pasivos. Y así fue: el Programa ha sido apropiado y resignificado por los jóvenes. Ciertas marcas lo revelan.

Los estudiantes enlazan el pasado y el presente de modos diversos, encontrando puentes inesperados. Si su punto de partida es la discriminación que pesa sobre ellos por habitar un barrio estigmatizado por la violencia y la pobreza, logran reelaborar su identidad descubriendo su historia de organización y solidaridad silenciada por mucho tiempo. Un arroyo de aguas servidas al que casi ya se acostumbraron, pues así fue desde que nacieron, es redescubierto como un curso de agua casi cristalina hace 40 años. Después vino la dictadura, las políticas económicas liberales, la acción depredadora del medio ambiente de las empresas

¹⁰A octubre del 2011 en el Programa habían participado alrededor de 30000 estudiantes secundarios. Además se había extendido a otras provincias: Chaco, Santiago del Estero, Chubut, Córdoba, Ciudad de Buenos Aires y Entre Ríos. Para datos estadísticos más precisos: <http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/los-numeros.htm> (consultado 25-09-2011)

privadas bajo la tutela cómplice del Estado, el empobrecimiento de los sectores populares y el deterioro vertiginoso de su hábitat.

A partir del peligro de desaparición del pequeño pueblo rural que habitan, descubren que las razones de su decadencia se hallan en las transformaciones económicas iniciadas en la dictadura. Y así, a contrapelo del sentido común que pesa en el imaginario del lugar que sostiene que “allí no pasó nada”, las preguntas de las nuevas generaciones provocan que los vecinos logren inscribir por fin sus itinerarios personales en los de la Historia.

Esta interpelación a aquellos que se sienten fuera del relato habilita la proliferación de nuevas voces que se suman a las que por mucho tiempo han ocupado el lugar central en las memorias del pasado reciente: los familiares y afectados directos de la represión. En la escena van emergiendo otros protagonistas, pues las nuevas generaciones necesitan tramitan esa experiencia dando cuenta de las múltiples perspectivas.

“ver las distintas opiniones, tratar de entender también a la otra persona que capaz que lo ve desde otro punto de vista, entonces aceptar también otras..., otras interpretaciones de lo que pasó [...] porque me interesa saber por ahí por qué los desaparecían, por qué mucha gente se tuvo que ir del país y ver, no se, analizar por ahí qué postura también tenían los militares para llegar a todo eso que hicieron” Paula, Junín, provincia de Buenos Aires

En la mayoría de las investigaciones los “vecinos”, es decir, el de “al lado”, es convocado a hablar. En ocasiones cuentan lo que vieron: un operativo de secuestro, un falso enfrentamiento¹¹. En otras cuentan lo que vivieron: experiencias organizativas en la fábrica o el barrio, la represión, la desocupación, el miedo. También sus relatos traman con palabras lo que pasa hoy: la pobreza, los problemas en el trabajo, en el barrio, en la escuela.

11Se denomina así enfrentamientos entre las fuerzas del Estado y militantes de las organizaciones armadas revolucionaria fraguados por los militares. En realidad se trataba del fusilamiento de personas secuestradas. En la prensa se publicaban como una especie de partes de guerra donde se informaba un nuevo triunfo de las “fuerzas legales” sobre la “subversión”. Era parte de la propaganda del régimen y de la construcción de una escena de guerra que enmascaraba la represión ilegal.

Con estos múltiples relatos las nuevas generaciones van tejiendo la urdimbre de su propia historia, pero no sólo con lo que le es dado sino también con los restos que exhuman, al preguntar, al buscar lo oculto, lo que aún permanece silenciado.

Y en este ir y venir del presente al pasado, se va quebrando la percepción del tiempo como presente continuo y por tanto la naturalización de lo que sucede aquí y ahora. Porque en definitiva lo que nos desafía, en este tipo de iniciativas, es de qué manera el pasado significa en el presente y genera nuevos horizontes de expectativas.

“yo creo que para eso sirve tener memoria y conocer el pasado, para poder decidir cosas en el presente, ¿no? Y poder tomar decisiones sabias.” Laura, 17 años, San Martín

“Acá pasó”: memoria local e historia próxima

Que las historias reconstruidas y narradas por los jóvenes sean de su localidad es una de las ideas guías del Programa. ¿Qué es lo local? En principio, señala una cuestión de escala frente a otras como “regional”, “nacional”, “global”, “universal”. En este sentido la inscripción “local” de las historias indica menor escala, proximidad, particularidad, individualidad. Por otro lado, da cuenta de una ubicación expresada en fórmulas binarias como “centro-periferia”, “centro-márgenes”, “metrópoli-interior” que denotan relaciones de poder o jerarquías. Pero además lo “local” remite al *locus*, es *donde* ocurre la experiencia. En ambas direcciones lo “local” está ligado al trabajo identitario ya sea en su relación dialógica con las otras escalas como al relato del “yo” individual y comunitario referido a la experiencia *vivida*. En los procesos de construcción de la memoria, lo “local”, lo “nacional”, lo “universal” son espacios diferenciados que entran a jugar en los trabajos de elaboración y transmisión de la experiencia. Pero no funcionan como las muñecas rusas donde las más pequeñas encajan en las de mayores dimensiones. Lo “local” aquí no es una disección a pequeña escala del problema a estudiar sino que es considerado otro territorio que no necesariamente “refleja” en miniatura lo que pasa en otros niveles.

Por ejemplo, en el escenario “local”, la beligerancia por el pasado adquiere una resonancia distinta que en la escala “nacional”. Por un lado porque la escena nacional está marcada por el carácter público de las disputas. En general han estado protagonizadas por actores institucionales, como organismos de derechos humanos, gobierno, partidos políticos, fuerzas

armadas, Iglesia, entre otros, y reelaboradas y puestas en circulación por los grandes medios de comunicación. Estas narrativas públicas están encuadradas institucionalmente, y, salvo excepciones, y al costo de provocar un escándalo público, responden al imperativo de ser “políticamente correctas”. Por eso son hegemónicas aquellas que repudian lo sucedido durante la dictadura, aunque disten de ser unívocas en cuanto a los sentidos que producen.¹² Una observación ligera sobre estas representaciones podría llevarnos a una conclusión errada: que en la Argentina hay un consenso generalizado sobre la percepción de la experiencia dictatorial pasada y que el conjunto de la sociedad repudia la represión y la intervención militar en la vida política del país. El equívoco nos conduciría a suponer que el legado hacia las nuevas generaciones es claro e irreductible: “Nunca Más” al terrorismo de Estado. La producción discursiva pública así parece indicarlo.

Sin embargo, más de lo que suele suponerse, son los intercambios lingüísticos que se producen en la trama local los que inciden con fuerza en los procesos de transmisión de las experiencias pasadas a las nuevas generaciones. Es en este territorio donde, por ejemplo, resisten y circulan aquellos relatos que siguen evocando al pasado dictatorial como un tiempo “donde *todo* fue mejor”, desafiando así a estas cada vez más poderosas memorias oficiales que lo conmemoran para repudiarlo y en cierto sentido se diferencian de otras memorias justificatorias de la represión, sostenidas aún hoy por los mismos represores, en tanto no son formuladas en clave ideológico-política. Son memorias casi privadas porque se transmiten de persona a persona y circulan en las familias, incluso en las aulas escolares, pero casi nunca en los salones de acto de una escuela o cualquier institución del Estado. Son memorias “de abajo” en tanto disputan con las “de arriba”, construyéndose dialógicamente con ellas. La estrategia retórica es narrar desde el punto de vista personal, anclando en la propia experiencia aunque el marco de significación sea dado socialmente por los sentidos disponibles en el imaginario social.

Lo local se revela entonces como un espacio que da cuenta de dimensiones del pasado que no serían inteligibles desde el relato público a la que la escuela debe tributar.

12Las ideas de Hannah Arendt con respecto a la “esfera pública” aportan para comprender estas cuestiones “ [...] hay muchas cosas que no pueden soportar la implacable, brillante luz de la constante presencia de otros en la escena pública; allí, únicamente se tolera lo que es considerado apropiado, digno de verse u oírse, de manera que lo inapropiado se convierte automáticamente en asunto privado” ver Arendt (1998: 60-61)

Pero además de esto, la indagación de la historia próxima adquiere una mayor importancia por la potencialidad que tiene para el desarrollo de la conciencia histórica por parte de los jóvenes. Por dos razones, en primer lugar porque transforma a los sujetos corrientes que habitan su vida cotidiana en el presente (miembros de la familia, vecinos, dirigentes locales etc) en sujetos históricos cuyos actos han influido en cómo fueron los hechos del pasado. En segundo lugar, porque los obliga a historizar el presente a partir de la identificación de rasgos, huellas y testimonios que el mismo alberga del pasado. Lo que implica a su vez un esfuerzo de los jóvenes por historizarse a sí mismos.

Lo local de las investigaciones permite “deslocalizar” - a través de esfuerzos intelectuales reflexivos que intentan enmarcar la indagación en procesos generales- , y por otro lado, problematizar generalizaciones a partir de la observación empírica de la experiencia histórica cercana. En los procesos de investigación los estudiantes en muchas ocasiones se enfrentan a “descubrimientos” que los obligan a producir explicaciones así como también a intervenir como agentes dentro de su propia comunidad. La experiencia de la secundaria de Morón es un ejemplo de ello.

De esta manera, al mismo tiempo que los estudiantes realizan las “operaciones historiográficas” para hacer inteligible su entorno, se constituyen en agentes activos del proceso de crítica y reformulación de las memorias de las que son tributarios, tanto de las de “arriba” como de las de “abajo”.

De una historia a la Historia: la presentación de los resultados de la investigación

Los resultados de la investigación que los estudiantes secundarios realizan durante todo un año lectivo se expresan a través de diferentes formatos. No se exige un texto escrito al estilo monográfico sino que se promueven diversos soportes: cortos audiovisuales, libros, webs, revistas, obras de teatro, murales, intervenciones urbanas, muestras fotográficas, etc.

Las producciones se exhiben en un encuentro a fin de año donde asisten todos los grupos de investigación. Se realiza en un complejo de turismo social del Estado, construido

durante el primer peronismo, en las playas de una localidad llamada Chapadmalal. En el último año, 2011, los estudiantes que asistieron fueron más de 7000 y las producciones presentadas llegaron a 500. Es un gran evento que dura dos semanas, los equipos van llegando en tandas y conviven por tres días. Además de compartir los resultados de sus investigaciones, los jóvenes participan de talleres de discusión y expresión.

La relevancia de este encuentro no sólo tiene un carácter social y recreativo, sino que completa el proceso de investigación y de comprensión del pasado y el presente. Los equipos descubren otras historias, ancladas en otros lugares, momentos históricos y temáticas, lo cual les permite inscribir su caso en un marco general, establecer comparaciones y ampliar la perspectiva desde la cual lo pensaron.

Es común observar cómo los estudiantes se sorprenden de que en otros lugares hayan ocurrido casos similares a los que investigaron. Por ejemplo, un grupo que investigó el cierre de una fábrica durante la dictadura resignifica su trabajo a partir de conocer la desaparición de otros establecimientos industriales en otros lugares. Lo que consolida la comprensión de una política macroeconómica que explica los hechos. La cuestión se complejiza cuando además se encuentran con el mismo fenómeno pero ocurrido años después, en tiempos de la democracia, lo que exige repensar las periodizaciones. De igual modo, estos trabajos se pueden conectar con historias de desaparecidos durante la dictadura que eran trabajadores y activistas sindicales, permitiendo conectar la represión a la política económica.

Una segunda instancia de puesta en común de la investigación se realiza en la escuela, el barrio o la localidad. Este momento sitúa a las nuevas generaciones en el lugar de narradores de la historia, ya no de receptores, y activa nuevos trabajos de la memoria en la comunidad.

Suele ocurrir que una investigación posibilita a muchos de sus protagonistas reencontrarse luego de años de no verse, reconstruyendo comunidades de memoria dispersas. Muchas veces la historia narrada provoca la emergencia de nuevos relatos a partir de gente que se anima a hablar. En algunos casos las investigaciones han generado controversias y fuertes debates en la comunidad. La casuística es inmensa. Lo que tienen

en común todas es que los jóvenes se constituyen en sujetos activos, atizando a la comunidad a pensar el pasado compartido.

A modo de conclusión

Como hemos visto hasta aquí, la experiencia educativa de la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires, Argentina, está sostenida sobre tres ideas centrales:¹³

Que las nuevas generaciones no son sujetos pasivos destinados sólo a recibir legados, sino que son actores claves en el proceso de elaboración de las experiencias de las generaciones anteriores, y que son capaces de producir nuevas configuraciones sobre el pasado hasta ahora no formuladas

Que la escuela además de enseñar la historia disciplinaria es también un lugar de memoria, donde no sólo se trasmite un sentido del pasado mandado por el Estado sino que se construyen nuevos, que a veces llegan a poner en discusión a la propia institución educativa.

Que la dimensión local de las investigaciones permite una aproximación a la experiencia histórica que hace inteligibles aspectos poco visibles en otras escalas y provoca una percepción de lo histórico que incluye de manera activa a los sujetos.

La escuela desde la conformación del Estado nacional, ha administrado, transmitido e inventado el pasado de la comunidad nacional. A través de las definiciones curriculares y los rituales cívicos prescriptos en las efemérides ha reproducido por más de un siglo el relato de la Nación. La experiencia de la dictadura provocó la emergencia de nuevos sentidos a transmitir implicándola en nuevos desafíos político-institucionales mandados por el poder político, cuyo propósitos generales se han inscripto en la necesidad de superar el pasado y garantizar el “Nunca Más”. A su vez, este “deber de memoria” colocó

¹³En realidad estas tres ideas son las que alientan todas las propuestas que desarrolla la Comisión en temas educativos: los cursos de capacitación docente y el diseño de materiales para el aula. Las colecciones de dossier *Educación y memoria* y *Memoria en las aulas* que fueron publicados con la revista Puentes que edita la Comisión (se encuentran on line en la web: www.comisionporlamemoria.org) y el libro *La última dictadura militar. Entre el pasado y el presente*, Rosario, Ed. Homo Sapiens, presentan temas monográficos sobre el pasado reciente escritos en general por expertos, fuentes para analizar con los alumnos, una propuesta de investigación sobre historia local y puentes de reflexión entre el pasado con el presente.

a la escuela frente a su propia responsabilidad por el pasado, lo que en numerosas ocasiones se ha expresado a través de ciertas incomodidades/resistencias/silencios/conflictos en el proceso de transmisión. Esta discrepancia, entre lo prescripto y su realización, genera un espacio de tensión que lejos de constituir un obstáculo puede abrir nuevas posibilidades en los modos de gestión del pasado por parte de la escuela. Los procesos de elaboración de la experiencia pueden constituirse en una nueva oportunidad donde la escuela no sea un mero dispositivo de transmisión de “arriba” hacia “abajo” sino más bien una institución “emprendedora” de memoria, productora de sentidos, no sólo re-productora.

Desde esta perspectiva, la escuela tiene varios atributos que la conforman como un agente relevante en la activación de procesos de elaboración de la experiencia pasada. En primer lugar, es un espacio de encuentro intergeneracional, donde pueden propiciarse múltiples intercambios comunicativos desde donde interpelar el pasado a través la conexión significativa con el presente. En segundo lugar, la escuela, como institución pública, está inserta en diversas comunidades, permitiendo relevar la marcada heterogeneidad de la experiencia del pasado reciente. La proliferación de voces en el relato amplía el marco de lo vivido, complejiza la comprensión de los marcos de acción en contextos extraordinarios y los modos en que son experimentados y percibidos. En tercer lugar, las conversaciones sobre el pasado donde participan de forma activa las generaciones que no la vivieron, se abren a nuevas interrogaciones al mismo tiempo que se habilitan respuestas no dadas. Finalmente, los conflictos que emergen dentro de la institución educativa a la hora de cumplir los mandatos establecidos, abordados en su densidad, posibilitaría un proceso de autoreflexión de la escuela, que conecte el presente de la memoria con el pasado de la institución, es decir con sus responsabilidades con aquello que pasó.

Una última cuestión quisiera plantear: ¿Qué rol viene a cumplir aquí la Historia disciplinaria? Siendo parte de la prescripción que pesa sobre la escuela, pareciera ser para muchos la mejor vía para un examen crítico del pasado que sortee los atajos de una transmisión demasiado sometida a los imperativos éticos y políticos al punto de correr el riesgo de la construcción de versiones manipuladas que conduzcan a la creación de nuevos mitos ahora anclados en víctimas y en catástrofes como ayer en héroes y batallas triunfales. ¿La “buena memoria” (Todorov, 2000) se circunscribe a la buena enseñanza de la Historia? Las experiencias pasadas, como patrimonio común de una sociedad, habitan

*un territorio en disputa que no puede ser dirimido a través del conocimiento disciplinario, en todo caso, éste será uno de los componentes desde dónde construir sentidos sobre lo vivido, de cara al futuro*¹⁴.

Pensar entonces de qué manera la escuela participa en el desafío abierto por la situación límite, remite a pensar de qué manera se enseña y se comprende la historia reciente sin eludir que se sienta “el impacto de la realidad ni el shock de la experiencia” (Arendt, 1998:11). Implica abrir la escuela a un complejo proceso de interacciones sociales y políticas, de producciones culturales, de imperativos éticos donde ella misma pueda, como planteaba Adorno (1998), enfrentar la redefinición de su propio sentido y elaborar su propio pasado. Tal vez sea el camino que conduzca a la construcción de una pedagogía de la memoria.

Desde el *Programa Jóvenes y memoria* se ha transitado una profusa experiencia sobre la que es necesario seguir reflexionando, ¹⁵sin embargo, las tres convicciones que lo promovieron no han variado. Todo lo contrario se han afianzado a partir de observar que el carácter abierto del pasado reciente lejos de ser un obstáculo para su abordaje en el aula posee una capacidad de interpelar de modo particular no sólo a los que vivieron la experiencia sino a las nuevas generaciones, concitando su interés y posibilitando una significativa apropiación de ella. Ante un presente fugaz y frágil, que muchas veces dificulta el anclaje de proyectos y perspectivas hacia adelante, el pasado emerge como una cantera abierta desde donde extraer recursos para imaginar futuros posibles. Para la educación esto constituye una imperdible oportunidad para hallar los sentidos que, a veces, parecen “desvanecerse en el aire”.

Bibliografía

¹⁴Tal como sostiene LaCapra (2006: 109): “una de las vías por las cuales la historia deja de ser algo meramente profesional o pura materia de investigación es su empeño por crear una memoria exacta verificada críticamente como aporte a una esfera pública cognitiva y éticamente responsable. Una memoria de esta especie es fundamental en cualquier intento de reconocer el pasado y relacionarse con él de modo que posibilite una organización política democrática en el presente y en el futuro”.

¹⁵Otros trabajos que analizan algunos aspectos del Programa: Diego Diaz (2007, 2009, 2011) y Raggio (2004)

Adorno, Theodor (1998). “Educación después de Auschwitz”, en *Educación para la emancipación*, Madrid, Ediciones Morata.

Alonso, Fabiana (2006). “La dictadura militar argentina (1976-1983) en los textos de Ciencias Sociales e Historia para el tercer ciclo de la Educación General Básica”, en Kaufman, Carolina (dir.), *Dictadura y educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Arendt, Hannah (1998). *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid, Taurus.

(1998) *La condición humana*, Barcelona, Paidós.

Born, D, Morgavi, M y Von Tschirnhaus (2010) “De cómo los desaparecidos se hacen presentes en el colegio. Los textos escolares de historia de nivel medio en la ciudad de Buenos Aires (1980-2001)” en Crenzel, Emilio (coord.) *Los desaparecidos en la Argentina. Memorias, representaciones e ideas (1983-2008)*, Buenos Aires, Biblos.

Catela Ludmila (1998) “Sin cuerpo sin tumba. Memorias sobre una muerte inconclusa, en *Historia, Antropología y Fuentes orales*, Barcelona, n° 20

(2001) *No habrá flores en la tumba del pasado*, La Plata, Ediciones Al Margen.

De Amézola, Gonzalo (2006). “Cambiar la Historia. Manuales escolares, currículo y enseñanza de la historia reciente desde la “transformación educativa””, en Kaufman, Carolina (dir.) *Dictadura y educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Díaz, Diego (2007) “Los jóvenes y la producción audiovisual sobre la dictadura” en *Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

(2009) “Ver para mirar, mirar para ser visto” en *Revista Puentes*, septiembre, La Plata, Comisión por la Memoria

(2011) “La comunidad representada” en *Revista Oficios Terrestres N° 26*, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

Garaño, Santiago y Pertot, Werner (2006). *La otra juvenilla*, Buenos Aires, Biblos.

Hassoun, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de La Flor.

Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*, Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI.

(2010) “¿Víctimas, familiares o ciudadanos/as? Las luchas por la legitimidad de la palabra” en Crenzel, Emilio (coord.) *Los desaparecidos en la Argentina. Memorias, representaciones e ideas (1983-2008)*, Buenos Aires, Biblos.

LaCapra, Dominick (2006). *Historia en tránsito*, Buenos Aires, FCE.

Rafecas, Daniel (2011) en <http://blog.comisionporlamemoria.org/bl/?p=1724>, (consultado 12-09-2011)

Raggio, Sandra (2004) “La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula” en *Revista Clío & Asociados (Universidad Nacional del Litoral), Volumen N° 8, Rosario.*

(2006) “Jóvenes, escuela y memorias locales. Trajes de época en batallas por el futuro”, en *Revista Puentes* N° 17, marzo, La Plata.

(2011) “La memoria como política. Un recorrido por las iniciativas legislativas en la provincia de Buenos Aires” en Ferrari, Marcela y Quiroga, Nicolás *Historias políticas de la provincia de Buenos Aires*, La Plata, Ediciones Archivo Histórico de la provincia de Buenos Aires.

Ricoeur, Paul (2000) *La memoria, la historia, el olvido*, México, Fondo de Cultura Económica.

Sarlo, Beatriz (2005) *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*, Buenos Aires. Siglo XXI

Schmucler, Héctor (1996) “Ni siquiera un rostro donde la muerta pueda estampar su sello”, en *Revista Confines*, Buenos Aires.

Svampa, Maristella (2006), “La dictadura inauguró una atroz forma de desigualdad” en <http://www.maristellasvampa.net/publicaciones-periodisticos.shtml> (consultado 4-10-11)

Todorov, Tzvetan (2000). *Los abusos de la memoria*, Buenos Aires, Buenos Aires.

Vezzetti, Hugo (1999). “Memorias del “Nunca Más””, en *Revista Punto de Vista* N° 64, Buenos Aires, agosto.

