

# Historizar la transmisión escolar de las memorias sobre la dictadura

Martín R. Legarralde\*

## Resumen

El presente trabajo es resultado de una investigación acerca de la transmisión de memorias sobre la dictadura en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. El punto de partida de esta ponencia es el reconocimiento del carácter histórico de las formas de transmisión de las memorias sobre la dictadura. Distintos trabajos han presentado una historia de las memorias y de sus narrativas emblemáticas. En este trabajo queremos mostrar que existe una temporalidad propia de las formas de transmisión, sus continuidades y cambios, que se intersectan con el carácter hegemónico, oficial o subalterno de las memorias.

Esta historización se produce en un contexto institucional específico, el del sistema educativo argentino, y en particular, el del nivel secundario. El gobierno militar formuló prescripciones educativas sobre los sentidos que debían asignarse a los acontecimientos de la dictadura. Desde la recuperación democrática hasta la actualidad, distintas políticas y actores intervinieron formulando y haciendo circular otros sentidos. Pero las disputas por el contenido de esas memorias ha sido también una disputa por las formas de transmisión.

---

\* Doctor en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Profesor Adjunto de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (FaHCE-UNLP) mlegarralde@gmail.com

## **Historizar la transmisión escolar de las memorias sobre la dictadura**

Esta ponencia parte de una pregunta central: cómo se produce la transmisión de memorias sobre la dictadura, en la trama compleja de disputas por los sentidos del pasado y atendiendo al peso que pueden tener las características de las escuelas y el sistema educativo en las distintas formas y variaciones de la transmisión.

Es posible intentar responder a esta pregunta al menos en tres planos: las relaciones entre el currículum prescripto y las memorias de la dictadura, el lugar de las narrativas sobre la dictadura en la escuela y los procesos y situaciones de transmisión en los que se ponen en juego esas memorias.

### **Curriculum prescripto y memorias de la dictadura**

Las políticas de memoria que han buscado tener incidencia en el ámbito escolar están atravesadas por el campo de definición curricular. En la Argentina, la transmisión de memorias sobre la dictadura ha sido definida como una tarea del sistema educativo en general y de las escuelas secundarias en particular, en una sucesión de normas y leyes desde la inmediata post-dictadura. Esas definiciones, a su vez, han adquirido especificidad en las definiciones curriculares, que se han plasmado en documentos con diferentes denominaciones y que han sido elaborados siguiendo diversos procedimientos.

Un rasgo destacable en este proceso es cómo la temática de la última dictadura militar se ha ido definiendo en el currículum como tema que corresponde a la vez a la asignatura Historia y a las asignaturas que se han ocupado de la formación ciudadana (cuyo nombre en el período 1976-2013 cambió muchas veces: Estudio de la Realidad Social Argentina – ERSA, Formación Cívica, Formación Moral y Cívica, Educación Cívica, Formación Ética y Ciudadana, Construcción de Ciudadanía).

Esta doble inscripción de la temática permite volver la mirada sobre la matriz disciplinar del currículum y sus consecuencias. Ivor Goodson (2013) advierte que esta matriz disciplinar permite explicar los procesos por los cuales ciertos contenidos fundan su legitimidad en el currículum en su valor académico, y se consolidan a partir de su apropiación por parte de una comunidad profesional establecida.

De acuerdo con Goodson, los temas que se introducen en el currículum sin una inscripción disciplinar definida, son objeto de la confrontación o el conflicto entre disciplinas, por el estatus, los recursos y el “territorio” curricular (es decir, el tiempo destinado a la enseñanza de ese tema a cargo de los profesores de la disciplina). Sin embargo, la definición curricular de los temas referidos a la última dictadura militar no parecen haber sido aún objeto de disputa disciplinar.

En el período 1976-2013 asistimos a una creciente especificidad en la enunciación del tema en los diseños curriculares de la materia Historia, con algunas referencias propias del campo de producción historiográfica. Sin embargo, estos contenidos curriculares no aluden al hecho de que, como acontecimiento traumático de la historia reciente, la última dictadura ha sido y es objeto de controversias en el presente más allá del campo de trabajo de los historiadores profesionales.

Paralelamente a estas definiciones, es posible identificar otro conjunto de políticas de memoria que involucran a las escuelas. Su vía de incidencia en el ámbito escolar no es el currículum prescripto (es decir, los documentos curriculares) sino las efemérides y los programas especiales. A diferencia de la tendencia marcada por el abordaje curricular de la temática, en este caso ha sido más frecuente la apelación a las dimensiones emotivas e identitarias, y a tomar distancia del tratamiento historiográfico. La diferenciación entre el tratamiento curricular de las temáticas referidas a la

última dictadura militar y su abordaje en las efemérides o en actividades “extra-curriculares”, es a primera vista, consistente con la distinción que realizan Carretero, Rosa y González (2006), quienes indican que los temas históricos han sido abordados en las escuelas siguiendo dos objetivos contrapuestos: por un lado objetivos identitarios (referidos a la producción de una identidad nacional común como base del Estado nación) y por el otro objetivos cognitivos (relacionados con las expectativas de formación en los conocimientos disciplinares de la Historia).

Sin embargo, esta contraposición debe ser matizada cuando nos referimos a una temática específica como la dictadura. Las definiciones curriculares no están exentas de componentes emotivos e identitarios, mientras que los actos escolares no excluyen los componentes cognitivos.

Una historización de las políticas de memoria sobre la dictadura que incidieron en el sistema educativo hasta 2013, permite ver las tensiones en la conformación de una “memoria oficial”. Tal como sostiene Michael Pollak (2006), en algunos casos la memoria oficial puede ser sinónimo de “memoria dominante” o “memoria hegemónica”, ya que su conformación y delimitación se vuelve visible en la medida en que los grupos subalternos o dominados cultivan “memorias subterráneas” que emergen en situaciones de crisis. Sin embargo, “Aunque la mayoría de las veces esté ligado a fenómenos de dominación, el clivaje entre memoria oficial y dominante y memorias subterráneas, así como la significación del silencio sobre el pasado, no remite forzosamente a la oposición entre Estado dominador y sociedad civil. Encontramos con más frecuencia ese problema en las relaciones entre grupos minoritarios y sociedad englobante.” (Pollak, 2006: 20).

En un sentido similar, la apariencia monolítica que puede presentar la memoria oficial, en realidad oculta múltiples tensiones y fisuras internas, activas en las disputas por la definición y puesta en marcha de políticas de memoria. Los agentes estatales disputan también al interior de las agencias del Estado por distintas memorias.

El propio gobierno militar de 1976 puso en marcha políticas educativas tendientes a justificar el golpe, el gobierno de facto e incluso la represión, a través de la prescripción de contenidos y la elaboración de materiales que tuvieron circulación en las escuelas. Desde el reemplazo de ERSA por Formación Moral y Cívica, hasta la publicación y difusión del folleto “Subversión en el ámbito educativo” (1977), son políticas que pueden ser analizadas como políticas de memoria, en la medida en que buscaban instalar ciertos sentidos hegemónicos para la interpretación contemporánea y futura de los acontecimientos. El férreo control que el gobierno militar ejerció sobre el sistema educativo permite pensar que el sentido predominante instalado por estas políticas no enfrentó sentidos alternativos en circulación en el ámbito escolar. Las memorias disidentes se mantuvieron subterráneas. Los actos de resistencia en la vida cotidiana de las escuelas no alcanzaron a desafiar de manera decisiva los sentidos impuestos por el gobierno dictatorial.

Este fue el período en que cobró estabilidad la narrativa de la “guerra sucia” en los medios de comunicación y en el discurso político, que se tradujo para el ámbito escolar en algunas breves enunciaciones en el curriculum y especialmente en ciertos documentos de circulación obligatoria; en el folleto “Subversión en el ámbito educativo” de 1977 se puede leer crudamente expuesta una justificación de la represión. En un plano conjetural, es posible suponer que esta narrativa enfrentó en las escuelas, no tanto la disputa con otras narrativas sino sobre todo la resistencia por parte de docentes y directivos a promover su circulación.

Un aspecto destacable de este proceso es que las iniciativas de los funcionarios del gobierno militar subrayaron a su modo, el papel político de la educación, al argumentar que en las escuelas debía librarse el combate contra las ideologías de la “agresión marxista internacional”. A su vez, esta idea se complementaba con otra: el sistema educativo es clave en el plano de la lucha ideológica porque los niños y los jóvenes que concurren a él se encuentran en una etapa de su vida en la que son fácilmente manipulables.

La memoria oficial sobre la dictadura que el propio gobierno militar se propuso transmitir, se cristalizó también en los manuales escolares, en los que encontró el modo de permanecer en circulación por unos años más allá de 1983. La inercia de estos materiales demuestra que los tiempos de la política educativa definidos desde los niveles centrales del Estado no siempre coinciden con los tiempos de las escuelas.

Desde el inicio del ciclo lectivo de 1984, se produjeron fuertes modificaciones en las políticas oficiales de memoria. Por una parte, el gobierno radical recientemente asumido enfrentó el dilema de la construcción de un discurso estatal sobre los crímenes de la dictadura. Optó por la combinación del juzgamiento de las cúpulas militares junto con una narrativa que compensaba dichos crímenes con la mención de la violencia guerrillera. Este discurso, que ha sido denominado “teoría de los dos demonios”, ocupó un lugar central en las enunciaciones oficiales. Sin embargo, en el ámbito educativo, la política estatal siguió otro rumbo. Por un lado, en las materias de Historia y Educación Cívica se enfatizaron los contenidos referidos a las consecuencias institucionales del golpe de Estado, la interrupción del orden democrático y constitucional, y se introdujo la temática de los derechos humanos. Por otro lado, el espacio escolar se convirtió en un ámbito en el que las voces de distintos actores comenzaron a expresarse públicamente. Esto condujo a una pluralización de los sentidos en circulación, y también a la eclosión de disputas por las memorias en el propio ámbito escolar.

Frente a la narrativa planteada en la “teoría de los dos demonios”, sostenida como doctrina oficial en paralelo a la actuación de la CONADEP y el juicio a las Juntas Militares, tomaron cuerpo otras narrativas, surgidas también del contexto de los juicios. Una de ellas, fijada en la forma elaborada por la película “La Noche de los Lápices”, buscó contrarrestar el argumento de que la violencia del terrorismo de Estado era simétrica de (y se había producido en respuesta a) la violencia de las organizaciones guerrilleras. Esta narrativa de la “víctima inocente” entró en el ámbito escolar de la mano de la acción de “emprendedores de la memoria”, vinculados a la revitalización del movimiento estudiantil. En principio, la actividad militante de Pablo Díaz, pero también de miembros de los organismos de derechos humanos, situaron el ámbito escolar como un espacio privilegiado para la disputa contra la memoria oficial. El éxito inicial de esta iniciativa posiblemente esté relacionado con que la narrativa de la “víctima inocente” se asoció con la reconstrucción y consolidación de un actor dentro del sistema educativo, como fue el movimiento estudiantil organizado en los centros de estudiantes. Esto permitió que la narrativa contara con un enunciador “interno” al sistema educativo y a las escuelas, que garantizara su permanencia, lo que puede verse, por ejemplo, en el temprano reconocimiento legislativo (1988) del 16 de septiembre como fecha de conmemoración emblemática.

Entonces, al menos durante el período 1984-1989 coexistieron en circulación en las escuelas secundarias argentinas, y en particular, en las de la provincia de Buenos Aires, al menos tres narrativas consolidadas sobre la última dictadura militar: la narrativa de la “guerra sucia”, que había encontrado eco en los manuales escolares editados durante la dictadura y que hasta fines de la década de 1980 seguían en uso; la narrativa de la “teoría de los dos demonios”, canalizada a través del discurso público oficial y eventualmente presente en el ámbito escolar con la circulación del informe “Nunca Más” (en particular, con la interpretación del prólogo del libro subrayada por la posición de algunos funcionarios del alfonsinismo); y finalmente, la narrativa de la “víctima inocente”, como una memoria disidente pero pública, portada por emprendedores y militantes y sostenida por la reorganización del movimiento estudiantil.

Estas narrativas, sin embargo, no fueron las únicas. Algunas fuentes permiten ver enunciaciones de sentidos alternativos frente a esta configuración, como el temprano reconocimiento de la dictadura como una forma de terrorismo de Estado que debía ser contextualizado en la “doctrina de la seguridad nacional”, sostenido por la APDH en sus acciones de capacitación docente de 1984. Sin

embargo, estas otras narrativas tuvieron un lugar secundario en la circulación escolar durante la transición.

La sanción de la Ley Federal de Educación en el año 1993 implicó una reconfiguración de este escenario, ya que abrió por completo el campo del curriculum para nuevas definiciones. A diferencia de los cambios curriculares de períodos anteriores, aquí se planteó una modificación global, tanto de los contenidos, como de la estructura y de los procedimientos de definición del curriculum prescripto. Esto dio lugar a una reformulación del mapa de actores involucrados en esta definición, una complejización de las relaciones entre el plano nacional, el provincial y el institucional, así como a la continuidad de algunos rasgos centrales del curriculum. En el caso particular de contenidos referidos a la última dictadura, se vieron ubicados en el contexto de una actualización de los contenidos de la materia Historia que fortaleció la presencia de temáticas atinentes a la historia reciente. También hubo un conjunto de nuevas referencias en el caso de la materia Formación Ética y Ciudadana, que situó la temática de las violaciones a los derechos humanos no solo en la experiencia reciente argentina, sino también en relación con otros casos nacionales y los acuerdos internacionales.

Si durante el gobierno de Alfonsín, la doctrina establecida como discurso público por el gobierno no pareció tener tanto eco en las definiciones educativas, esta autonomización de ambos planos se reforzó durante la primera presidencia de Carlos Menem. Así, las políticas de impunidad y el argumento de la reconciliación no llegaron a tener un reflejo en políticas educativas específicas. La consecuencia más notable de este discurso público en el ámbito educativo se produjo a través del relativo repliegue de algunos actores emblemáticos en la lucha por los derechos humanos, que al concentrar su militancia en el plano judicial o en los medios de comunicación, no pudieron tener una presencia tan constante en las escuelas.

El vigésimo aniversario del golpe de Estado (1996) fue un momento en el que cobró nuevo impulso el movimiento de derechos humanos, alimentado por un amplio apoyo de distintos sectores de la sociedad. En ese marco, las escuelas volvieron a ser escenario de disputas por las memorias, lo que se evidencia en las normas que fijan las conmemoraciones en el calendario escolar y le dan una importancia creciente.

El contraste entre la década de 1980 y la de 1990 permite pensar en el sistema educativo como una de las arenas en las que se producen las disputas por las memorias de la dictadura, que se activa o se apacigua alternativamente, al ritmo de la iniciativa de ciertos actores clave: el movimiento estudiantil, emprendedores de la memoria, organismos de derechos humanos, sindicatos docentes, partidos políticos. Esto no quiere decir que en las etapas de aparente latencia (como el período que va desde la sanción de los indultos hasta el 20° aniversario del golpe), se desactiven los conflictos por los sentidos atribuidos al pasado dictatorial, sino que estas confrontaciones involucran a actores más localizados, no conducen a posicionamientos públicos demasiado difundidos, y tampoco dejan demasiadas huellas documentadas.

La tercera etapa que puede identificarse en la formulación y puesta en marcha de políticas de memoria con impacto en el sistema educativo se inicia en los años posteriores a la crisis de 2001, y en especial a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006 y la implementación ese mismo año del Programa “A 30 años” por parte del Ministerio de Educación de la Nación. El antecedente de estas políticas es la sanción en 2002 de la ley que establece el 24 de marzo como el “Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia”. Si bien se trata de una ley cuya consecuencia educativa más inmediata es indicar la conmemoración en el calendario escolar, habilita la tematización de la fecha en el marco de las políticas provinciales y establece un consenso político básico para su tratamiento, al indicar que deben pautarse jornadas alusivas en los calendarios escolares provinciales, “...que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen

sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”.

Las políticas de memoria con incidencia en el ámbito educativo se multiplicaron a partir de 2006. La propia Ley de Educación Nacional introduce nuevas menciones a la temática, y en ese año, la puesta en marcha de un programa nacional destinado a la conmemoración, dio inicio a la actividad de toda un área de la gestión educativa nacional dedicada a la temática. En ese marco, se produjeron acciones en las provincias, materiales de enseñanza en una diversidad de soportes, se convocó a especialistas, intelectuales, artistas y militantes, se formularon y pusieron en marcha actividades de capacitación, entre otras líneas de trabajo.

La abundancia de políticas y recursos destinados al tratamiento de la temática de la dictadura fue paralela con otros dos procesos: por un lado, en el propio sistema educativo se produjo un nuevo ciclo de reformas curriculares, que implicó una revisión de los diseños elaborados a partir de 1993. En este marco, tanto los contenidos de Historia como los de Construcción de Ciudadanía (en el caso de la provincia de Buenos Aires) fueron actualizados, involucrando también cambios en los procedimientos de su definición (en este caso, se implicó en el proceso de diseño curricular, a equipos docentes de escuelas seleccionadas que pusieron en práctica “pre-diseños”, y participaron de su evaluación y adecuación antes de su aprobación definitiva).

El otro proceso concurrente, se deriva del conjunto de políticas de memoria que puso en marcha el gobierno kirchnerista y su fuerte relación con las memorias sostenidas por un amplio conjunto de organismos de derechos humanos. La revitalización de la vía judicial (que ya había comenzado a finales de la década de 1990 con los “Juicios por la Verdad”) se consolidó durante este período, con el juzgamiento de represores una vez que se produjo la anulación de las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final y la derogación de los indultos. En ese marco, el discurso público del gobierno se volvió reivindicativo de las víctimas, y puso en el centro el concepto de una “generación” que había sido víctima y que ahora tenía la oportunidad de retomar aspectos centrales del proyecto político interrumpido por el terrorismo de Estado. Estos tres procesos convergentes (un discurso público reivindicatorio de la generación de “los setentas”, una reforma curricular con un mayor desarrollo de contenidos prescriptos sobre la historia del período de la dictadura y una multiplicación de las acciones, producciones y materiales destinados al tratamiento de la temática) produjeron nuevas condiciones para la transmisión de las memorias en las escuelas. Posiblemente, esta mayor densidad de sentidos y recursos disponibles, implicó también una afirmación cada vez más enfática de los acuerdos sobre los que debían apoyarse las distintas exploraciones de la temática: el repudio al terrorismo de Estado y a la interrupción del orden democrático.

Sin embargo, a través de entrevistas, encuestas y observaciones realizadas en escuelas a profesores y estudiantes entre 2008 y 2013<sup>1</sup>, ha sido posible ver que esos acuerdos se expresan en la superficie, en las prácticas públicas o institucionales de los actores, pero muestran sus fisuras en cuanto el tratamiento de la temática de la última dictadura militar cobra profundidad en distintos intercambios escolares.

Una aproximación a la experiencia educativa cotidiana de los alumnos, muestra que la circulación de las memorias, las tomas de posición sobre el pasado y las representaciones sobre la dictadura que portan valores, tensiones y disputas exceden largamente el ámbito de la enseñanza regulada y curricularizada de los contenidos de Historia. Tanto desde otras áreas del curriculum (en el período actual, por ejemplo, en Construcción de Ciudadanía), como desde prácticas escolares no reguladas por los diseños curriculares (como las efemérides en el calendario escolar) como desde las regulaciones normativas (la Ley del 16 de septiembre, la Ley del 24 de marzo, la Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial de Educación) así como desde el punto de vista de la implementación

---

<sup>1</sup>

de programas y acciones especiales y la producción de distintos dispositivos de transmisión que tienen como destinatarios a los alumnos (visitas guiadas, materiales audiovisuales, libros y documentos), existe una sobreabundancia de recursos, discursos y prácticas de transmisión de sentidos sobre la dictadura.

### **El lugar de las narrativas sobre la dictadura en la escuela**

Las investigaciones que se han ocupado de la transmisión de las memorias de la dictadura en la Argentina han partido en general, de la constatación de algún grado de estabilización de un conjunto de narrativas en el espacio social (Lorenz, 2004; Lorenz, 2006; Raggio, 2017; Pereyra, 2007; entre otros).

El trabajo de campo desarrollado en el ámbito escolar, sin embargo, permite ver que lo que en el espacio social aparece como un conjunto de narrativas estables, con ciertas características reconocibles, y que se relacionan con el lugar de enunciación de actores sociales y políticos específicos, se desdibuja en el ámbito escolar. En primer lugar, si partimos de las expresiones de los estudiantes, no resulta frecuente la adscripción a una narrativa en particular en las caracterizaciones que realizaban sobre la dictadura en el marco de las entrevistas. Esa adscripción surgió en las instancias de la investigación en las que se solicitó a los alumnos que eligieran dentro de un conjunto de enunciados. En estos casos fue posible ver que los alumnos elegían la narrativa de la “víctima inocente”, o que seleccionaban términos que podían inscribirse en esa narrativa de manera predominante.

Sin embargo, en las entrevistas o en las instancias en las que los alumnos tomaban la palabra en actos, visitas, o situaciones de intercambio, esta identificación de una narrativa emblemática se desdibujaba, y aparecían en cambio, unas representaciones del pasado mucho más heterogéneas, en las que sólo es posible reconocer algunos factores comunes generales, como el conjunto de acontecimientos que se mencionan en relación con la dictadura, el conocimiento fragmentario de las circunstancias políticas previas al golpe de 1976 y, en general, una tendencia a explicar los acontecimientos históricos en términos de las intenciones o motivaciones de los actores.

Lo constatado en el trabajo de campo sobre esta cuestión lleva a relativizar la idea de que las narrativas son una categoría que muestra ser válida para agrupar los sentidos atribuidos al pasado dictatorial por los actores escolares. El uso de esta categoría en el ámbito escolar solo se sostiene en la medida en que se reconoce que se trata de una categoría del investigador para “ordenar” un conjunto de sentidos, subrayando aquellos que considera más emparentados con las narrativas en circulación en el espacio social más amplio.

A esto debe agregarse un factor de complejidad: cómo circulan estas narrativas desde ese espacio social amplio al interior de la escuela. Una parte de esa circulación es posible encontrarla documentada en los marcos normativos, bajo la forma de prescripciones curriculares, conmemoraciones, efemérides, programas educativos y materiales de enseñanza producidos por los organismos estatales.

Sin embargo, las prescripciones y políticas descritas no se vuelcan sobre las escuelas sin mediaciones. Existen mediaciones que podemos denominar macro-políticas (por ejemplo, la que media entre el tratamiento parlamentario de una fecha que debe conmemorarse y su traducción en el calendario escolar por parte de las autoridades educativas, o la que media entre una política nacional y su abordaje por parte de las gestiones provinciales), así como existen mediaciones en el ámbito de las instituciones (por ejemplo, el abordaje que los profesores deciden proponer a partir de lo indicado por los diseños curriculares para el tratamiento de la temática). A éstas, se agrega un tercer orden de mediaciones, que tiene que ver con el saber experto, tanto de los historiadores como de los especialistas curriculares de distintas disciplinas que se involucran con la temática (estas

mediaciones pueden verse, por ejemplo, en las decisiones que conducen a producir determinados materiales de enseñanza a partir de la prescripción sobre la conmemoración del 24 de marzo).

En paralelo, la circulación de las narrativas entre el espacio social y la escuela se produce por vías menos reguladas. Existen ciertos objetos culturales que se han convertido para amplios sectores de la sociedad, en representaciones valiosas de la dictadura: libros, filmes, monumentos, sitios. Esos objetos son portadores de sentidos, y en muchos casos es posible inscribirlos en narrativas emblemáticas sobre la última dictadura militar. Estos objetos han sido denominados “vectores de memoria” (Rouso, 2012) en el campo de estudios sobre las memorias de pasados traumáticos. En las escuelas, el vector mencionado con mayor frecuencia por los actores escolares es el film “La Noche de los Lápices”. Se trata de un relato que puede ser asociado con las características centrales de la narrativa de la “víctima inocente”, e incluso, algunos investigadores como Raggio (2011, 2017) y Lorenz (2004, 2006), sostienen que tanto el libro como la película contribuyeron de manera decisiva a cristalizar o fijar esa narrativa en el espacio social.

Este vector es acompañado por otros, con una circulación más acotada, en cuanto a su alcance y a los sentidos que portan. Entre estos otros vectores es posible mencionar el libro del informe “Nunca Más”, las visitas a sitios de memoria y el testimonio de personas vinculadas al movimiento de los derechos humanos en el contexto de clases especiales o actos escolares. Todo este conjunto de vectores también vehiculizan distintas narrativas hacia el interior de las escuelas. Como en el caso de las políticas y prescripciones, la presencia de estos vectores en el ámbito escolar resulta mediada por distintos actores: profesores, autoridades de las escuelas, alumnos particularmente involucrados en la temática, que subrayan la importancia de estos relatos.

Sin embargo, un aspecto que distingue a los vectores (y que ha conducido a su conceptualización) es que cristalizan o fijan ciertos sentidos sobre el pasado. Eso hace que las mediaciones tengan menos margen para resignificar las narrativas que portan estos vectores, que en el caso de las prescripciones o políticas indicadas más arriba. Una vez más, el mejor ejemplo de esta cristalización de una narrativa que es difícil de resignificar en el espacio escolar es “La Noche de los Lápices”.

### **Sobre el proceso de transmisión**

He optado en este trabajo por emplear el concepto de “transmisión” en lugar de utilizar el concepto de “enseñanza”. El concepto de “transmisión” presenta mayor afinidad con los fenómenos de circulación de las memorias, sobre todo cuando esta circulación ocurre entre generaciones que portan distintas experiencias de los acontecimientos de cuya memoria se trata (Dussel, 2007:162).

Abordar este concepto permite enfocar el análisis en aquellos fenómenos de circulación de sentidos y narrativas sobre el pasado que ocurren en los heterogéneos intercambios entre jóvenes y adultos en el espacio escolar, incluyendo, naturalmente, las clases de Historia, pero también una gran diversidad de sentidos y modos de transmisión que contrastan, de acuerdo con la perspectiva de los actores, con lo que sucede en las clases de la materia.

La distinción entre transmisión y enseñanza, la conceptualización de esta última como parte de la primera, permite analizar los efectos de identificación y empatía en los procesos de transmisión, y el papel que éstos cumplen en la adscripción de los jóvenes a ciertos componentes de las narrativas sobre la dictadura. Por ejemplo, la “víctima inocente” contiene referencias que pueden conducir a una identificación de los jóvenes con las víctimas de la represión, frente a las que es posible preguntarse acerca del riesgo de que un proceso de identificación implique un desconocimiento de la especificidad histórica del terrorismo de Estado. El concepto de “empatía”, tal como es definido por Dominick LaCapra (2006), permite entablar otra relación mucho más productiva con la experiencia de las víctimas, ya que se apoya en un reconocimiento del sufrimiento y el padecimiento por su condición de víctima, pero también de las condiciones históricas en las que se

produjo la represión. A partir de allí, es posible para quienes logran construir esta distancia empática, contribuir con los procesos de elaboración del pasado traumático.

Este despliegue conceptual es posible en relación con la noción de transmisión, aunque también es aplicable a los contextos específicos de la enseñanza. Sin embargo, hemos podido ver que estos efectos de identificación y empatía se atenúan en la medida en que las memorias adoptan la forma de contenidos curriculares. En ese sentido, parecen dar menos lugar a los posicionamientos subjetivos que comprometen la emotividad.

Por otra parte, la heterogeneidad de situaciones y contextos de transmisión, puede ser organizada de acuerdo con la trama de circulación de los sentidos sobre la dictadura. Si atendemos a las relaciones que se establecen en las situaciones de transmisión, y al espacio para la producción de sentidos sobre el pasado, una tipología posible, contendría los siguientes tipos de transmisión:

#### *a. Transmisión nula*

Se trataría de aquellos casos límite en los que, a pesar de la intención de los actores, no se produce transmisión. Es posible encontrar en el ámbito escolar actores “indiferentes” frente a los procesos de transmisión en marcha: grupos de alumnos en las clases, las visitas guiadas, los actos. Yosef Yerushalmi (2002) advirtió sobre el fenómeno del “olvido colectivo”, presentándolo como el producto de una transmisión interrumpida. Para Yerushalmi, la conservación del recuerdo colectivo tiene como condiciones que la generación que porta las memorias, desee ponerlas a disposición de las nuevas generaciones, pero también que las generaciones jóvenes estén dispuestas a recibir esas memorias como herencia, lo que a su vez las compromete a continuar el pasaje. ¿Son estas expresiones de “indiferencia” formas de rechazo a las memorias recibidas? ¿Son resultado de la saturación? ¿Son producto de las formas que asume la transmisión?

En las entrevistas con profesores, nos mencionaron su impresión de que los jóvenes prestan atención, se interesan y se involucran si son interpelados por sus pares, mientras que muestran indiferencia o falta de compromiso cuando los discursos sobre el pasado son enunciados por los adultos. También nos han indicado que en ciertas situaciones, los adultos eligen hablar para ellos y se vuelven indiferentes a la indiferencia de los estudiantes.

Estas referencias, sin dudas, permiten complejizar el esquema planteado por Yerushalmi. La transmisión no es solo intergeneracional. Lo que en una situación determinada puede conducir a la indiferencia, y por lo tanto a una transmisión nula, puede cobrar nuevas formas si esa transmisión es encarada por otros jóvenes. Esto nos impide afirmar que esa indiferencia sea una actitud permanente frente a la circulación de memorias, por lo que debemos mantener abierta la pregunta: ¿es posible que no exista transmisión?, ¿son posibles situaciones educativas en las que no se ponga en la transmisión ningún sentido sobre el pasado?, ¿son posibles situaciones en las que los jóvenes, estudiantes, se nieguen a ocupar un lugar en el proceso de transmisión de memorias?

#### *b. Transmisión conservadora*

En la medida en que es posible afirmar que las memorias sobre la dictadura argentina son memorias en conflicto, es posible registrar estos conflictos y disputas tanto en el campo de las políticas de memoria con impacto sobre el sistema educativo como en las situaciones de transmisión que se producen en las escuelas, en los intercambios entre jóvenes y adultos.

Así como hay un orden de confrontación que atañe a los sentidos atribuidos al pasado, también existe un orden de confrontación propio del plano de la transmisión. ¿Deben presentarse distintas memorias sobre la dictadura, o debe fijarse una narrativa “verdadera” frente a las demás? ¿Debe transmitirse una verdad probada (por la justicia, por los historiadores, apoyada en los consensos

políticos y sociales – todas estas alternativas que no necesariamente coinciden entre sí) o debe habilitarse la producción de nuevos sentidos sobre el pasado por parte de quienes reciben? En el marco de estos interrogantes, designo “transmisión conservadora” a aquella que transmite una concepción del pasado sin conflicto. Este tipo de transmisión es el que se consolida a medida que se vuelve más firme y estable una “memoria oficial”. En la Argentina, la memoria oficial sobre la dictadura cambió sus contenidos en muchas oportunidades a partir de 1976. En cada caso, esas memorias oficiales tuvieron su correlato en políticas educativas (sobre todo curriculares) y buscaron legitimarse apelando a diferentes fuentes: desde la justificación del golpe y la represión como el cumplimiento de una misión (en el caso de la memoria de la “guerra sucia”, enunciada por el gobierno militar) hasta la legitimidad que portan los organismos de derechos humanos luego de décadas de lucha (en el caso de la memoria enunciada por los gobiernos kirchneristas).

Durante el kirchnerismo, la memoria oficial logró una prolongada estabilidad y se convirtió en hegemónica. Su continuidad en el tiempo también permitió que las políticas de memoria, especialmente las políticas educativas, se volvieran muy prolíficas en cuanto a las variaciones sobre los enunciados centrales de dicha memoria, lo que puede verse por ejemplo, en la multiplicación de materiales en diversos soportes que se produjeron para el trabajo escolar sobre la temática.

Esta condición también permitió identificar y visibilizar a una amplia variedad de actores sociales dicha memoria como una narrativa legítima y verdadera sobre el pasado: artistas, intelectuales, académicos, dirigentes sociales, políticos y sindicales, educadores y, por supuesto, organismos de derechos humanos. Sobre esta base de estabilidad en el tiempo, la multiplicación de los materiales a disposición de los docentes y amplias coincidencias entre distintos actores sociales, es posible identificar un tipo de transmisión en la que se enuncia una memoria sobre la dictadura que no contiene referencias a la confrontación de sentidos sobre ese pasado.

Por otra parte, la tendencia a afirmar una memoria única que se impondría por sobre el reconocimiento del conflicto, es más frecuente cuando los adultos enfrentan posicionamientos cuestionadores o desafiantes por parte de los jóvenes. Es posible que para los docentes y otros adultos involucrados en los procesos de transmisión, esa reacción sea un modo de retener o recuperar cierto control sobre la transmisión misma.

### *c. Transmisión neutral*

En la circulación de memorias, podemos distinguir al menos dos niveles: el espacio social y los contextos de transmisión. En este sentido, es posible definir un tipo de transmisión en la que la memorias que se transmiten reconocen el despliegue de un conflicto en el espacio social, pero no habilitan el conflicto en el propio plano de la transmisión.

Este tipo de situaciones permite poner en evidencia la especificidad del plano de la transmisión. Allí se ponen en juego no solo sentidos, concepciones o narrativas sobre el pasado, sino también el lugar que los jóvenes ocupan en relación con ellas. En la transmisión neutral no se trata de que se ignore el carácter conflictivo de las memorias sobre el pasado dictatorial, pero se sitúa a los jóvenes en el lugar de receptores o espectadores de esos conflictos, pero no como actores.

Este tipo de transmisión es reconocible cuando los alumnos perciben distintos relatos sobre el pasado por parte de sus profesores, y a la vez sostienen que la mayor parte de los contenidos y temas referidos a la dictadura fueron planteados por los profesores. En un sentido similar, es posible interrogarse acerca del margen que habilita la abundante producción de materiales y propuestas destinados a su uso escolar y generados por especialistas en el campo de los estudios sobre historia reciente y memoria social. En este caso, nos encontramos con múltiples textos y enunciados que reconocen el carácter conflictivo y plural de las memorias sobre la última dictadura militar, pero a la vez, su abundancia y detalle permiten abrir interrogantes acerca de las posibilidades de los jóvenes

de generar preguntas, investigar y tomar posición, ya que se trata de un mapa de posiciones en las que no parecen tener un lugar.

Entonces, es posible pensar que un tipo de transmisión neutral expone el carácter conflictivo de las memorias sobre el pasado traumático, aunque no involucra en lo inmediato a los jóvenes en dicho conflicto. Sin embargo, en la medida en que muestra que las enunciaciones sobre el pasado están relacionadas con los intereses y posicionamientos políticos e ideológicos de distintos actores, habilitan la toma de posición por parte de los jóvenes.

#### *d. Transmisión productiva*

Finalmente, es posible encontrar situaciones de transmisión de memorias de la dictadura en las que los jóvenes toman posición, interrogan y generan campos de debate acerca de los modos de interpretar el pasado. En ocasiones, esas aperturas fueron promovidas por la propia situación de transmisión, o por decisiones de los profesores y adultos mientras que en otros casos, esa aperturas son propuestas (y hasta forzadas) por los propios alumnos. En este sentido, cualquier situación de transmisión es potencialmente productiva, ya que los jóvenes tienen siempre la posibilidad de generar interrogantes y posicionamientos imprevistos, incómodos o desafiantes.

En el marco del Programa Jóvenes y Memoria, el planteo de que los jóvenes lleven a cabo una investigación sobre el eje “autoritarismo y democracia” en el contexto local, habilita este tipo de transmisión. En esos casos, los jóvenes participantes del proyecto no solo toman posición frente a las narrativas disponibles, sino que formulan interrogantes que abren la producción de nuevos posicionamientos.

Esta irrupción de la pregunta, puede resultar incómoda para los profesores y otros adultos que participan de la situación de transmisión. Su lugar suele ser cuestionado, no solo en relación con el presente, sino sobre todo, en relación con el pasado. Entrevistas realizadas con profesores que atravesaron su juventud durante la dictadura son reveladoras de esta incomodidad. Cuentan que la pregunta “¿qué hacías vos en esa época?” resulta particularmente incómoda porque contiene potencialmente el cuestionamiento de las decisiones y actitudes de los adultos frente a los acontecimientos traumáticos.

Las reinterpretaciones y tomas de posición de los jóvenes frente a lo que conocen sobre la dictadura no solo puede conducir a cuestionamientos de la experiencia de los adultos, sino también a una desestabilización de las explicaciones e interpretaciones conocidas y asentadas sobre los acontecimientos. Frente a la cristalización de un conjunto de narrativas emblemáticas sobre el período, los jóvenes se ven en la disyuntiva de tomar posición “eligiendo” entre una de ellas, o mostrarse indiferentes frente al pasado traumático.

En este recorrido, ha sido posible delimitar el espacio escolar como un “marco social” atravesado por múltiples comunidades afectivas en disputa por las memorias. Por su parte, las disputas entre estas comunidades o grupos se encuentran reguladas por las normas explícitas y las reglas tácitas de las instituciones. Los sectores de la militancia estudiantil, los profesores y estudiantes que comparten su participación en un proyecto, los alumnos que son críticos de la memoria oficialmente sancionada por la escuela, los profesores que plantean de manera velada “memorias disidentes”, constituyen grupos cuya identidad se consolida en la medida en que confrontan unos con otros. En esas confrontaciones, sus miembros son capaces de postergar sus diferencias internas, privilegiando la cohesión de su comunidad de pertenencia.

En la transmisión de memorias de la dictadura, las escuelas son campos de un combate en el que profesores e historiadores, padres y abuelos, sobrevivientes y testigos, ex-combatientes y

militantes, disputan por la conquista de la conciencia de los jóvenes. Una conciencia que interviene, activa, en las confrontaciones por la memoria.

## BIBLIOGRAFÍA

- Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. F. (2006) "Introducción. Enseñar historia en tiempos de memoria", en: Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. F. (comp.) (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. y Pereyra, A. (2009) "Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina.", en: Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (2009) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós.
- Goodson, I. (2002) *The making of the Curriculum: collected essays*. Routhledge.  
----- (2013) *School subjects and curriculum change*. Routhledge.
- Halbwachs, M. (2004a). *Los marcos sociales de la memoria*. Buenos Aires: Editorial Anthropos [primera edición: 1927].  
----- (2004b) *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza [primera edición: 1950].
- Jelín, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.  
----- (2000) "Memorias en conflicto.", en: *Revista Puentes*, Buenos Aires: Comisión Provincial por la Memoria. 6-13.  
----- (2003) "La política de la memoria: el movimiento de derechos humanos y la construcción democrática en la Argentina", en: *Cuadernos del IDES*, N° 2.
- Lacapra, D. (2005) *Escribir la historia, escribir el trauma*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.  
----- (2006) *Historia en tránsito*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.  
----- (2008) *Representar el Holocausto. Historia, teoría, trauma*. Buenos Aires: Prometeo.
- Lorenz, G.F. (2004) "Tomala vos, dámela a mí!. *La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas.*", en: Jelín, E. y Lorenz, F. G. (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Pereyra, A. (2007) *La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina: un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina.
- Pollak, M. (2006) *Memoria, olvido, silencio. La producción social de las identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Editorial Al Margen.
- Raggio, S. (2017) *Memoria de la Noche de los Lápices: tensiones, variaciones y conflictos en los modos de narrar el pasado reciente*. La Plata: UNLP; Los Polvorines: UNGS; Posadas: UNMisiones.
- Rouso, H. (1990) *Le syndrome de Vichy. De 1944 à nos jours*. París: Le Seuil.
- Yerushalmi, Y. (2002) *Zajor. La historia judía y la memoria judía*. Barcelona: Anthropos.