

La escuela ante la transmisión del pasado reciente
argentino: sentidos comunes, dilemas de la
representación y los desafíos del presente.

DIEGO MAURICIO HIGUERA RUBIO



LIBROS LIBRES

Diego Mauricio Higuera Rubio

La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente.

Editorial: Libros Libres. FLACSO Argentina, Buenos Aires, 2010. 194 p.

ISBN 978-987-26406-2-0

1. Educación. Investigación. I. Título

CDD 370.007

Primera edición: Noviembre 2010

Dirección Editorial: Natalia Giovagnetti

Diseño de tapa e interiores: Guillermina Canosa Argerich

Maquetación: Lila Pagola y Miriam Ubaid



LIBROS LIBRES

LibrosLibres. Ayacucho 555 (C1026AAC) CABA.

Sitio web: <http://libroslibres.flacso.org.ar/>

Email: libroslibres@flacso.org.ar



¡Copie este libro!

El texto e ilustraciones de este libro se distribuyen bajo una **Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Compartir Derivadas Igual 2.5 Argentina**. Puede obtener una copia del texto de la licencia ingresando a http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/deed.es_AR o envíe una carta solicitándola a Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California, 94105, USA.

Los contenidos de este libro pueden ser copiados, redistribuidos y modificados, siempre y cuando:

- se reconozca la autoría de la obra original mencionando a los autores
- las obras derivadas se publiquen bajo la misma licencia
- no se hagan usos comerciales que impliquen rédito económico

Ante cualquier duda sobre las condiciones de uso de la obra, escribanos a libroslibres@flacso.org.ar. Puede descargar una versión en formato digital y editable de esta obra en <http://libroslibres.flacso.org.ar/>

Diego Mauricio Higuera Rubio

**La escuela ante la transmisión del pasado reciente
argentino: sentidos comunes, dilemas de la
representación y los desafíos del presente.**



LIBROS LIBRES

Índice

RESUMEN	7
AGRADECIMIENTOS	9
INTRODUCCIÓN	12
 CAPÍTULO 1. HISTORIA, MEMORIA Y TRANSMISIÓN	 23
1.1. Usos y representaciones del pasado: el giro hacia la memoria	24
1.2. Algunas nociones teóricas	32
1.3. Las memorias posdictadura	43
1.4. Educación y memoria en Argentina	52
 CAPÍTULO 2. EL NORMAL	 63
2.1. El discurso que circula en la escuela	67
2.2. La representación del pasado en los jóvenes	88
 CAPÍTULO 3. EL NACIONAL	 107
3.1. El discurso que circula en la escuela	112
3.2. La representación del pasado en los jóvenes	157
 CAPÍTULO 4. LA ESCUELA ANTE LA DEMOCRATIZACIÓN DEL PASADO Y EL FUTURO	 171
 BIBLIOGRAFÍA	 179
NOTAS	187

Resumen

Este trabajo presenta una caracterización y análisis de las memorias de los jóvenes acerca de la última dictadura y rastrea el papel de la escuela en su conformación. Desde una perspectiva etnográfica se analizan observaciones de clases, actos escolares, entrevistas con docentes y alumnos del último año de secundaria, pertenecientes a dos escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. El autor encuentra que la mayor parte de los jóvenes acude a la escuela con un saber que ha interiorizado de manera asistemática y dispersa en diferentes ámbitos de socialización. Este saber que puede definirse como un sentido común, establece una certeza con respecto a un momento del pasado en el que las fuerzas de seguridad estatales persiguieron a la población civil. Las entrevistas con los jóvenes muestran que los significados asociados a este sentido común, constituyen una “decantación simplificada” del patrón discursivo que emplearon los organismos defensores de los derechos humanos para lograr la condena social hacia la dictadura e impulsar la continuidad de las luchas por la justicia, luego de las leyes impunidad y los indultos. En términos pedagógicos, este sentido común le impone

límites al uso creativo del pasado ya que lo ubica dentro del universo de lo evidente, de aquello que no es objeto de preguntas y cuestionamientos.

Los jóvenes perciben los silencios y controversias en las memorias de los adultos, generándoles expectativas con respecto a las aclaraciones que pueda ofrecerles la escuela, a pesar de la deslegitimación que atraviesa esta institución en el mundo contemporáneo. La escuela tiene la oportunidad de trabajar con el sentido común que traen los jóvenes, enriquecerlo, complejizarlo y relacionarlo con la formación de valores democráticos en el presente o, del mismo modo, puede reproducir una transmisión dispersa y fragmentaria que recurra a estereotipos, contribuyendo así a un cierre de los significados. El contenido del documento muestra cómo pueden generarse las dos situaciones, los motivos por los que esto ocurre y cómo ciertos aspectos de la cultura escolar limitan una transmisión creativa del pasado.

Agradecimientos

Toda investigación es resultado de un proceso colectivo, aunque en la portada figure un nombre. La escritura es una labor solitaria y cuando se olvidan los apoyos, las personas que hicieron posible nuestro trabajo y aquéllas con las que podemos entablar un diálogo a través de la palabra, se disipan las motivaciones. Este es el momento de mencionar a quienes impulsaron la investigación que originó este documento y de alguna manera están presentes en él.

A las docentes, alumnos y alumnas de las escuelas que me permitieron compartir sus espacios, contestaron con paciencia cientos de preguntas y soportaron mi extraña presencia durante las clases.

A Inés Dussel por su respeto y confianza en mi trabajo. La comprensión, aliento y consejo que me brindó en estos años fueron vitales.

Al Ministerio de Educación de la Argentina y a la Organización de Estados Iberoamericanos que me dieron la oportunidad de adelantar, durante dos años, estudios como becario en la FLACSO y disponer de tiempo para

iniciar la investigación. Al profe José Gregorio por incentivar la búsqueda de nuevos caminos de estudio y reflexión.

A Beatriz Ocampo por ofrecerme su apoyo incondicional e incentivar mis primeras inquietudes. A las integrantes del “Grupo Viernes” que escucharon mis primeras ideas y alentaron el proyecto de investigación; entre ellas, Mariela Arroyo me brindó especial ayuda para iniciar el trabajo de campo. A Luchi que me presentó su querida escuela y alentó las tardes con un mate.

A mi ex-compañera Paula, porque su infinito amor animó cada día de trabajo.

A los respetados *Fulanos* Pablo, Vicky, Alberto, Kelly, José David, Cristina, Sebastián, Marcela, Claudia, Felipe, Leticia, Polo, Delgadillo y Soia. Entre ellos tengo una deuda especial con Julieta Albrieu por su ayuda logística y bibliográfica.

A mi madre y mis queridos hermanos Liza, Alejandro y Giovanni, en quienes siempre encuentro un apoyo vital.

A la familia de Ciudad Cotillón, en particular a Jennifers, Huáskar, Santiago y Daniel. Especial mención le debo a la aguda lectora y comentarista Patricia Roncancio y a la paciente traductora Jenny Bustos.

A Sandra Ziegler, del área de educación de FLACSO, por su contagioso entusiasmo y empeño en este proyecto editorial.

Introducción

El presente libro se basa en la investigación que realicé en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la FLACSO, sede Argentina, bajo la dirección de la Dra. Inés Dussel y cuyos resultados se encuentran en la tesis titulada “*Lo que todos sabemos, ¿no?. Jóvenes y memoria: Las representaciones sobre la última dictadura en la escuela*”. El documento fue aprobado a comienzos de 2009 por el jurado integrado por el Dr. Pablo Pineau y el Lic. Guillermo Federico Lorenz.

Desde hace algunos años, mis intereses académicos han oscilado entre los temas educativos y el análisis de los aspectos simbólicos de la política. Los elementos comunes y las relaciones que se pueden establecer entre ellos son múltiples, como lo han mostrado reconocidos teóricos e investigadores. Sin embargo, buena parte de la bibliografía disponible examina estos aspectos bajo categorías macro que tienden a concentrar los trabajos en análisis estructurales sobre política educativa. Frente a este panorama y dada mi formación disciplinar en antropología, consideré que sería pertinente dirigir la

investigación en otro sentido. A partir de mi llegada a Buenos Aires en 2003, fueron surgiendo inquietudes en torno a la representación del pasado, su lugar en las disputas políticas y la relevancia que tiene en los procesos de formación democrática en las sociedades de América Latina. Después de una charla con la profesora Beatriz Ocampo, decidí encaminar el proyecto de tesis hacia la enseñanza del ‘pasado reciente’¹ en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires.

En mi país, Colombia, el tema aún es marginal porque las miradas están dirigidas a los conflictos actuales y el rescate de la ciudadanía en medio de una profunda crisis política y social. El momento histórico de la Argentina es distinto, pues ha logrado atravesar períodos violentos muy difíciles y hoy día, dentro del campo de la educación, se desarrolla un debate amplio sobre cuál debe ser la forma de transmitir el pasado trágico para que las nuevas generaciones construyan el futuro. Los recorridos y experiencias de esta sociedad ofrecen distintos matices para el análisis de las relaciones entre la construcción de las memorias colectivas, la educación y la formación de valores democráticos. Consideré, entonces, que tenía una oportunidad inmejorable para comenzar mi trabajo y obtener de la experiencia Argentina elementos para reflexionar desde otra perspectiva.

Después de revisar la bibliografía disponible, abundante y diversa, encontré que la reflexión con respecto a la transmisión de la memoria sobre el pasado reciente se

ha nutrido de significativos aportes, en especial, desde perspectivas teóricas, pedagógicas y éticas, pero sólo en los últimos años se han publicado estudios acerca de lo que efectivamente ocurre dentro de las escuelas, a propósito de la complejidad práctica que implica la enseñanza de la historia reciente cuando ésta es interpelada por la memoria. Con base en ese panorama, decidí formular un proyecto de investigación que hiciera aportes en esta línea de trabajo y además, contribuyera al conocimiento de otro aspecto poco explorado: la representación del pasado que construyen los jóvenes a partir de los procesos de socialización².

Para recolectar la información que sostiene este escrito adelanté, desde una perspectiva etnográfica, un trabajo de campo en el que observé actividades en aulas y patios, además, realicé entrevistas semiestructuradas con alumnos y docentes. Decidí tomar como unidad de análisis los cursos del último año pertenecientes a dos escuelas públicas que reciben a jóvenes de sectores medios heterogéneos³. La selección obedeció a tres presupuestos. El primero, de corte teórico-metodológico, tiene que ver con la renuncia a tomar una muestra representativa de la población escolar o un sector de ella, debido a la actual fragmentación del sistema educativo (Tiramonti 2004), el enfoque de la investigación y los recursos disponibles. Opté entonces, por escuelas a las que asisten jóvenes de varios sectores sociales para realizar un análisis detallado en contextos de diversidad. En segundo lugar, busqué escuelas “comunes” que no se destacaran por el tratamiento de

la historia reciente y cuyo perfil fuera más cercano al “promedio” de las instituciones de la ciudad. Finalmente, supuse que trabajar con jóvenes que habían estado en los diferentes ciclos de la escuela, me permitiría rastrear el papel de esta institución en la construcción de sus representaciones sobre el pasado.

Comencé a visitar las escuelas después de las vacaciones de invierno de 2004. Aunque he modificado los nombres de las instituciones para resguardar la privacidad de las personas mencionadas en el texto, durante la exposición utilizo nombres relacionados con los originales para que la lectura sea más dinámica y evoque rasgos característicos que le serán familiares a los lectores inmersos en los temas educativos de la Argentina. La primera escuela incluida en el texto será el Normal, una centenaria institución que se fundó durante el apogeo de la corriente normalista que sentó las bases del sistema educativo del país. En la actualidad, esta secundaria recibe un promedio de 1200 estudiantes por año y comparte un enorme edificio con una escuela inicial, una primaria y un terciario docente. Allí trabajé con dos profesoras de historia y las dos divisiones que componen el secundario con orientación en letras. Mientras visité la escuela no se llevaron a cabo actos sobre el pasado reciente y en las clases el tema se abordó de manera tangencial. Los registros que obtuve se refieren al período comprendido entre el peronismo (1945) y la presidencia de Arturo Frondizi (1958 - 1966).

La segunda escuela, el Nacional, es una secundaria que formaba parte del antiguo sistema de escuelas de elite dependientes del Estado Nacional, orientadas a la formación de los jóvenes para su ingreso a la educación superior. Debido al crecimiento de la educación privada y la reforma de 1993, que eliminó los recursos de la Nación para los establecimientos educativos, esta escuela se convirtió en una secundaria más dentro del sistema educativo de la Ciudad. Esta institución es más pequeña que el Normal, funciona con una jornada de mañana y otra de tarde, cada una con promedio de 600 alumnos. En esta institución las actividades vinculadas con el pasado reciente se organizan con cierta regularidad y la activa participación de los docentes de historia y educación cívica. En el Nacional trabajé con dos profesoras de las asignaturas mencionadas, observé clases en dos divisiones de la mañana (5.1 y 5.2) y una de la tarde (5.6). En esta escuela pude hacer registros de clases y actos en los que se abordaron temas del pasado reciente.

En el escrito he intentado equilibrar las diferencias en cuanto al volumen y densidad de la información, pero en términos analíticos mostraré cómo las características institucionales generan diferencias muy relevantes en la transmisión del pasado reciente pese a que las dos escuelas son públicas, atienden población del mismo sector social y comparten las prescripciones curriculares, marco normativo y administrativo. La comparación también mostrará que existen elementos determinantes que son comunes e inherentes a la enseñanza de la

historia, a las prácticas docentes y los tiempos escolares. Es decir, el pasado reciente es incorporado según las condiciones determinadas por la cultura escolar y las dinámicas específicas de cada institución.

Al comienzo de las entrevistas, preguntaba a los jóvenes sobre los acontecimientos más importantes ocurridos en su país durante los últimos treinta años; a partir de las palabras y categorías que ellos empleaban en sus respuestas, formulaba nuevas preguntas para así entablar un diálogo en el que cada joven completó un relato, no necesariamente lineal, sobre la historia reciente de su país. En principio, casi todos mencionaron espontáneamente a “la dictadura”, “el golpe” o “la represión”. Con distintos niveles de profundidad y detalle, logré que los chicos describieran a qué se referían con esas categorías. Para todos, estaban asociadas con las acciones violentas y de control estatal llevadas a cabo por las fuerzas de seguridad, algunos ni siquiera mencionaron explícitamente al ejército o la policía, era un supuesto básico.

La representación de los jóvenes sobre el período se nutre en gran parte, de las narraciones fragmentadas que escucharon de sus padres y familiares. Éstas aluden a las formas cotidianas de control o episodios de violencia física ejercida sobre la población en general. Varios entrevistados se refieren al período como aquello “que lamentablemente sabemos todos, ¿no?”; estos significados conforman un saber que han interiorizado durante su proceso de socialización y ahora ubican en

el universo de lo evidente, hacen parte de los significados compartidos con los miembros de su “comunidad”. Por sus características, denominé a este saber (al núcleo de significados que lo componen) sentido común. Esta forma de representación del pasado muestra que dentro del proceso de construcción de la memoria colectiva, predominan los recuerdos que sirvieron de base a los organismos de derechos humanos para confrontar las memorias de impunidad durante la transición democrática. En ellos predominó la condena hacia los ejecutores de los crímenes de Estado, por ello, desde este sentido común se tiende a interpretar el período a partir de un registro moral que restringe a los actores de la dinámica social y política de aquella época, en una división entre “los malos” y “las víctimas”.

El sentido común sobre el pasado dictatorial está presente en la mayor parte de las entrevistas en las dos escuelas, de hecho, para algunos jóvenes constituye los únicos significados que asocian con ese momento. Uno de los aspectos centrales de este trabajo consiste en identificar los elementos del sentido común, puesto que permite salir de la clasificación básica que distingue entre los “que saben” y los “que no saben”. Mi afán por deshacerme de esta primera observación surge de ciertos comentarios y preguntas que me dirigían los adultos al término de las entrevistas: “¿y... saben?”, “¿qué tal los chicos?”, “y estos no saben nada”. No descarto la importancia de evaluar conocimientos formales y argumentados, pero en este caso me interesan

las memorias colectivas que han sido apropiadas e incorporadas por los jóvenes para formación de sus representaciones del pasado. Este proceso comprende recuerdos y silencios que configuran perspectivas que pueden ser incompletas, limitadas o contradictorias.

Los relatos de los jóvenes también dan cuenta de los distintos silencios de los adultos frente al pasado trágico y cómo la escuela, en este momento que algunos autores catalogan de crisis, es vista como el espacio donde esperan “aclarar” sus dudas acerca de un pasado que marca de múltiples formas la sociedad en la que crecieron. Por ello la escuela tiene la oportunidad de trabajar con el sentido común de los jóvenes, enriquecerlo, complejizarlo y relacionarlo con la formación de valores democráticos. La escuela también puede generar una transmisión dispersa y fragmentaria que recurra a estereotipos, logrando así una cristalización del sentido común, una suerte de proceso de oficialización de la historia. La comparación entre las dos escuelas mostrará cómo pueden darse las dos situaciones, los motivos por los que ocurren y cómo la cultura escolar limita la transmisión del pasado.

Uno de los “peligros” más importantes de esta oficialización no tiene que ver con una vuelta de los discursos sobre la “guerra antisubversiva” o “la teoría de los dos demonios”, sino en la yuxtaposición de elementos provenientes de estos discursos con los del sentido común. Los relatos de los jóvenes que estaban restringidos a él, son claros ejemplos de este fenómeno:

“Mis papás cuentan que había más seguridad, o sea, vos podías salir a la calle tranquilo porque no te iban a robar, no te iban a secuestrar, pero también era feo, porque desaparecía gente de la nada... toda gente que era partidaria de algún tipo de... asociación comunista; entonces desaparecían, que reprimían, que era feo vivir en esa época... pero que había más seguridad que ahora. Ahora que... no podés salir de tu casa a la calle porque, no sabes si te van a secuestrar, te van a robar, te van a matar” (Lucía, 5.4 Escuela Normal). ¿Qué significa la seguridad antes y ahora?, ¿los altos niveles de control y represión son equivalentes a la seguridad, independientemente de la completa distorsión de las actividades y atribuciones de las instituciones de seguridad estatales? Puesto que “todos sabemos” lo que ocurrió, las preguntas sobran y por ello no se genera algún tipo de reflexión; el pasado trágico quedó allí, no guarda relaciones con el presente y tampoco es susceptible de ser utilizado para comprender el contexto actual.

Los jóvenes que ocupan el centro de este trabajo han crecido en un momento histórico en el que la política está desacreditada, no se la considera el depósito de los sueños y las utopías, sino un ámbito de corrupción. En la actualidad, parece que no existe una correspondencia entre las formas de gobierno y una manera de concebir la sociedad, ¿cómo pueden entender las profundas raíces políticas del pasado reciente si hoy día “lo político” no es una herramienta para interpretar la realidad y actuar en ella? La condena moral hacia el autoritarismo del pasado no es suficiente para asegurar

la profundización de la democracia en el presente, la renovación de la solidaridad con las víctimas y las luchas por la justicia. El legado a las nuevas generaciones muy valioso, pero es importante que los adultos y la escuela identifiquen los retos que deben asumir hoy, para lograr una transmisión de las lecciones del pasado que radicalice la democracia en el presente. Las situaciones, las voces y las reflexiones que presento a continuación, buscan aportar a esta necesaria y urgente tarea.

Capítulo 1

Historia, memoria y transmisión

La pregunta por los significados que los jóvenes construyen acerca del pasado y la importancia de la escuela en ese proceso, puede ubicarse en la intrincada discusión acerca de la memoria colectiva. Su complejidad la refleja una bibliografía extensa y diversa compuesta por ensayos, estudios y análisis sobre narrativas de los estados nacionales, historias orales y el uso del pasado por diferentes grupos en distintos contextos. En los siguientes párrafos, repasaremos brevemente las discusiones alrededor de la memoria y la historia para luego ubicar la temática dentro del contexto argentino vinculada, especialmente, a los temas educativos.

1.1. Usos y representaciones del pasado: el giro hacia la memoria

Durante las dos primeras décadas del siglo XX, la obra de Proust despertó varias inquietudes en los círculos intelectuales de Francia, especialmente en Henri Bergson quien se inspiró en ella para afirmar que los recuerdos de cada persona son el resultado de una selección

mental de algunas de sus experiencias pasadas en función de las acciones llevadas a cabo en el presente. Esta idea fue retomada por el joven Maurice Halbwachs, con base en ella, formuló nuevas preguntas: ¿qué se recuerda?, ¿qué se olvida?, ¿qué factores intervienen en el proceso de selección?, ¿cómo ocurre a nivel individual y colectivo? (Candau 2002, Wachtel 1999).

Halbwachs comenzó a buscar respuestas en la sociología y con base en las premisas de su maestro Emile Durkheim, supuso que la formación de la memoria no estaba determinada en última instancia por los individuos sino por los grupos a los que éstos pertenecían. Llegó a la conclusión que las memorias de las personas se definen de acuerdo con la posición que ocupan dentro de la sociedad, los grupos a los que pertenecen y las formas institucionalizadas en que éstos “encuadran” el conjunto de memorias individuales. Halbwachs es considerado el pionero de los estudios sistemáticos acerca de la memoria colectiva, sus textos han sido traducidos, comentados y discutidos en diversos círculos académicos durante las dos últimas décadas del siglo XX. Sin embargo, llama la atención su tardío reconocimiento pues sus mayores obras fueron editadas entre 1925 y 1941. Ahora, Halbwachs no era un académico marginal, participó activamente en el consejo de *Les Annales d'Histoire Economique et Sociale* y entabló discusiones con los intelectuales más importantes de su época. La escasa atención hacia la memoria como fenómeno social no tenía que ver con quién la estudiaba, sino con el origen disciplinar de la historia y su papel en la conformación de los Estados nacionales.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, la disciplina histórica se organizó para brindar la versión ‘exacta’ del pasado y el devenir de los pueblos con base en el método científico, como lo indicaba el pensamiento positivista imperante. En el caso de la historia, su legitimidad provenía del análisis riguroso de documentos escritos, a los que se les consideró las “pruebas objetivas del pasado” y fuente única para la recolección de datos. Hoy sabemos que cada documento fue escrito en un contexto específico, con una intencionalidad y cargado con los presupuestos sociales y culturales de los autores, por ello, no nos son pruebas neutrales como lo afirmaban los fundadores de la disciplina histórica, quienes privilegiaron el análisis de los documentos ligados a los procedimientos institucionales y los escritos de los hombres cercanos al poder (Le Goff 1991).

Debido a estas características, la historia se convirtió en el insumo básico para la creación de los relatos épicos sobre los personajes y acontecimientos originarios de los Estados nacionales modernos. Los relatos eran piezas que se acoplaban para formar las grandes narrativas nacionales, reproducidas en himnos, libros, proclamas y monumentos ideados por hombres: estadistas, políticos e intelectuales orgánicos de los sectores dominantes. Estas narrativas explicaban y justificaban los vínculos entre grupos heterogéneos en el presente a partir de hermandades remotas que se encarnaban en héroes y acontecimientos únicos del pasado. Estas relaciones primigenias eran pensadas como la base de una entidad colectiva que, desde tiempos antiguos, ocupa un espa-

cio controlado por un Estado soberano que resguarda en su seno a una serie de individuos autónomos esencialmente idénticos (Boyarín 1994: 2, traducción del autor).

El surgimiento de la nación como entidad trascendente demandaba una nueva perspectiva temporal y una nueva forma de memoria que permitiera la incorporación de grupos locales, poblados y ciudades distantes entre sí, donde los lazos sociales estaban sustentados por la vecindad, el parentesco, la religión y la cultura. La nación suponía el reemplazo de la comunidad local por una entidad superior, con mayores potencialidades y la fuerza infinita de miles de personas que comparten una hermandad primigenia (Anderson 2000: 48). En la ciencia del pasado, cada persona podía encontrar los valores y características esenciales de su comunidad. La historia intentaba homogeneizar todo aquello que estaba dentro de las fronteras de cada nación para establecer límites identitarios y un derrotero común para los habitantes del presente. Esto implicó su imposición sobre otras formas de representar el pasado, así como de las identidades sustentadas en ellas.

En principio, la historia se consolidó como la forma de representación “oficial” del pasado pero al igual que otras disciplinas, empezó a transformarse a partir de críticas internas y externas. Lo importante acá, es cómo el contexto de surgimiento nos permite entender por qué la memoria no era un objeto de investigación relevante. Durante el Congreso Internacional de Ciencias

Históricas, celebrado en 1960, A. Dupront se cuestionaba: “la memoria colectiva es la materia misma de la historia. ¿Pero no es significativo de una mentalidad, la nuestra llamada moderna, que nosotros aún no la hayamos diferenciado casi como materia de estudio?” (Cuesta 1998: 203). Desde luego, la definición de historia presuponía que las otras representaciones del pasado hacían parte del conjunto nebuloso de la no-historia, agenciada y transmitida por los grupos subalternos de cada país y (ex) colonia (indígenas, campesinos, obreros, inmigrantes, obreros). Hacia finales de la década del setenta, la memoria llegó a la categoría de “problema histórico reciente” y se consolidaría como una de las dimensiones más importantes dentro de la disciplina (Le Goff 1997, Wachtel 1999).

No debe sorprendernos, entonces, que los escritos de Halbwachs estuvieran relegados por dos décadas, si tenemos en cuenta la emergencia de la historiografía como un campo de conocimiento que contribuía a la acumulación de capital simbólico por el Estado Nación a través de elaboradas narrativas que desautorizaban otras versiones del pasado y las formas alternativas de entenderlo. Ahora, ¿qué factores incentivaron las discusiones sobre “las no-historias”? y ¿por qué el tema comenzó a ocupar un lugar destacado?

A partir de la segunda mitad del siglo XX tres procesos, que se desarrollaron de forma paralela, le abrieron espacio a la memoria en los debates públicos y académicos. El primero está relacionado con el cuestionamiento

de las identidades nacionales, por parte de grupos étnicos, que reclamaban un lugar en las legislaciones y su reconocimiento como grupos con tradiciones y culturas particulares que habían sido integrados de manera subordinada y con fines homogeneizadores por los Estados. En este sentido, las historias nacionales fueron rechazadas porque su interpretación del pasado minimizaba a los grupos étnicos, los presentaba desde una perspectiva romántica y negaba la existencia de identidades fuera de las unidades nacionales (Bonfil 1993).

Estas discusiones también se presentaron en el “mundo postcolonial” después de la Segunda Guerra. Los intelectuales y dirigentes de estas regiones no sólo criticaron las versiones etnocéntricas de las narrativas nacionales, también pusieron en tela de juicio el protagonismo de Europa y la hegemonía de su punto de vista en la formulación de la “historia universal”. De hecho, algunos autores señalan que Europa y su historia deben provincializarse para que surja un pensamiento auténtico en las otras regiones del mundo, que sólo han sido representadas como la periferia atrasada de occidente (Chakrabarty 1999).

De forma simultánea, y un tanto aislada del proceso reseñado, los historiadores comenzaron a emplear los testimonios como una fuente válida para el estudio del pasado. La denominada historia oral se conformó paulatinamente en un campo legítimo de conocimiento y las perspectivas que no estaban consignadas en los documentos escritos empezaron a ingresar en la represen-

tación legítima del pasado. Así, las narraciones de los distintos grupos sociales dejaron de ser una simple tergiversación para constituirse en una fuente y se convirtieron en algo que poseía tanta relevancia como los documentos escritos. A comienzos de los años ochenta los investigadores de la historia oral habían celebrado varios congresos, el concepto aparecía en enciclopedias de ciencias sociales y Pierre Nora había consolidado su cátedra de Historia del Tiempo Presente en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Para esta época la memoria comienza a reconocerse como una problemática central de la historia y en pocos años los trabajos al respecto se multiplicaron hasta prácticamente convertirse en una moda (Cuesta 1998).

El tercer proceso se vincula con el surgimiento de la memoria como una preocupación central de la cultura y la política en las sociedades occidentales. Andreas Huysen (2000) señala tres ámbitos que lo evidencian. En primer lugar, la “restauración historicista” en Europa y Estados Unidos, reflejada en las políticas de conservación del patrimonio y patrocinio de los museos. En segundo lugar, se refiere al “marketing masivo de la nostalgia”, encarnado en la moda retro, el auge de la novela histórica y la biografía, la multiplicación de los documentales históricos y la proliferación de las colecciones -públicas y privadas- de videos y fotos. Por último, analiza el aumento de los discursos sobre la memoria a comienzos de los ochenta, dentro del intenso debate acerca del Holocausto incentivado por la publicación de testimonios de sobrevivientes y una serie de

actos, cargados con tintes políticos y difusión mediática, sobre los cuadragésimos y quincuagésimos aniversarios de los hechos violentos durante la Alemania nazi. En la década siguiente, los genocidios en Ruanda, Bosnia y Kosovo le dieron vigencia a los discursos acerca de la memoria del Holocausto, cargándolos de nuevos sentidos y extendiendo su alcance más allá de su referencia original. En esa misma línea, Huyssen ubica las conmemoraciones, juicios, amnistías y análisis sobre eventos traumáticos ocurridos durante distintos regímenes totalitarios y dictaduras.

El autor advierte que estos hechos no son generados por una especie de obsesión de fin de siglo como ha ocurrido en otros momentos, sino constituyen un fenómeno que llama “cultura de la memoria”. El mundo contemporáneo, afirma, vive el miedo a la pérdida del pasado e “intentamos contrarrestar ese miedo y ese riesgo del olvido por medio de estrategias de supervivencia basadas en una ‘memorialización’ consistente en erigir recordatorios públicos y privados. El giro hacia la memoria recibe un impulso subliminal del deseo de anclarnos en un mundo caracterizado por una creciente inestabilidad del tiempo y por la fractura del espacio en el que vivimos” (Ibíd.: 19). La búsqueda desesperada de un asidero firme obedece a una cotidianidad regida por lo efímero: las cosas que nos rodean se hacen obsoletas en un parpadear, las personas experimentadas ya no sirven en el mundo del trabajo y estamos expuestos a una superabundancia de acontecimientos que aceleran la historia.

Huyssen afirma que la cultura de la memoria se gestó en las sociedades del Atlántico Norte y desde allí se difundió a otros lugares (periféricos, aunque no use esta palabra), en los que adquirió un sentido particular de acuerdo con las luchas políticas o las condiciones culturales propias de los contextos locales. El autor cita los casos de Chile y Argentina como ejemplos de esta difusión. Como vimos, la “obsesión monumental por la memoria” no se encuentra asociada de manera exclusiva con las dinámicas marcadas por el pensador alemán, quien omite las discusiones expuestas anteriormente y formula sus hipótesis generales con la mirada puesta en acontecimientos y procesos que le son más cercanos. El énfasis político que adquiere el tema de la memoria en el Cono Sur no tiene que ver simplemente con una difusión o una forma de la cultura de la memoria, sino con los intentos por superar procesos traumáticos y las demandas de justicia por parte de las víctimas de los crímenes de Estado (Dussel 2001).

En síntesis, durante las últimas décadas el tema de la memoria ha ganado una presencia muy relevante en distintos ámbitos sociales, académicos y políticos debido a los cambios traídos por el mundo postcolonial, la puesta en cuestión de las identidades nacionales, las transformaciones en la conformación del saber historiográfico, las demandas de justicia de los movimientos sociales, la aceleración de la historia y las lógicas de consumo en el mundo contemporáneo.

1.2. Algunas nociones teóricas

Hasta el momento, he usado el término historia para denominar a la representación del pasado generada por una disciplina que en sus inicios estuvo asociada a las empresas coloniales y la formación de los Estados nacionales. Pasados ciertos compromisos, los historiadores no se autoproclaman los reconstructores infalibles del pasado y desde una posición reflexiva buscan generar una representación elaborada, rigurosa y sistemática del pasado, que está abierta al debate y la controversia frente a la aparición de nuevos datos y paradigmas analíticos. No obstante, los historiadores y científicos sociales, consideran que las otras representaciones del pasado son fundamentalmente míticas, deformadas e interesadas. Constituyen el vasto universo social de la memoria (Le Goff 1997). Aunque el término ha sido definido desde perspectivas teóricas y disciplinares diversas, es posible identificar elementos comunes. Desde sus primeros trabajos, Halbwachs planteó la diferencia entre las representaciones del pasado que generaban los grupos sociales y los historiadores. Para él, las primeras estaban constituidas por un flujo cambiante formado a partir de las condiciones de los grupos sociales y la interrelación entre las memorias individuales de sus miembros y a las segundas, las definió como la lista de acontecimientos fijados por la historia nacional.

Los analistas también suelen distanciarse del uso cotidiano de la palabra memoria, pues consideran que a

nivel conceptual ésta no se refiere exclusivamente a los recuerdos, incluye los olvidos y las relaciones complejas que existen entre los dos. Para explicar esta característica, varios autores citan el ejemplo de Ireneo Funes. El personaje creado por Borges, era un hombre común de la zona rural de Fray Bentos hasta que sufrió un accidente ecuestre que lo dejó postrado en su cama, pero con la asombrosa capacidad de retener en su mente todo lo que sus sentidos percibían. Recordaba los detalles del cielo con solo un golpe de vista, podía distinguir cada nube, sus contornos, tamaño y ubicación, los cambios que habían ocurrido desde la última vez que levantó su rostro así como los olores y temperaturas que sintió en cada observación. Aprendió sin mayores problemas latín, inglés, francés y portugués. “Más recuerdos tengo yo solo que los que habrán tenido todos los hombres desde que el mundo es mundo”, se jactaba. En poco tiempo su mente estaba sumergida en un mar de minúsculos detalles que le impedían siquiera pensar. Esta ficción muestra que el recuerdo absoluto es imposible, las personas y los grupos sociales deben olvidar algo para no quedar atrapados en las experiencias vividas y continuar su existencia. El olvido, más que la supresión del recuerdo, es el término complementario de una interrelación dinámica constitutiva de la memoria. La cuestión consiste entonces, en develar cómo se produce la selección de lo que se recuerda y de lo que se olvida, cómo se transmite y recrea esta selección.

El proceso de selección está determinado por las condiciones de los grupos sociales en el presente, sus experiencias y los referentes culturales que definen su identidad. La memoria puede tener olvidos profundos e integrar elementos que alguna vez le fueron ajenos a los grupos y que en el presente la mayoría de sus integrantes comparten. Los trabajos de Roger Bastide sobre afroamericanos ejemplifican este tipo de proceso. El sociólogo francés estuvo rastreando vestigios de cultura africana en el continente americano y encontró que distintos grupos tenían “reconstrucciones incompletas” de antiguos rituales, con nuevos agregados, generalmente provenientes de la religión católica. Ese bricolage, que era uno de los pilares de la identidad colectiva, presentaba elementos fundamentales de antiguos rituales africanos pese al desgarró social generado por la esclavización. Así “la desestructuración del grupo determina la desestructuración de la memoria colectiva y da cuenta de la selección y los lapsos de memoria. Ya que el escenario de las ceremonias africanas no puede ser reconstruido en su totalidad en América, aparecen vacíos: brechas literales en la memoria colectiva. Pero esta no es una pérdida total o lapsos totales de memoria. Puede ser comparada con una obra en la que los actores deben conocer las repuestas de todos con el fin de representar bien sus partes: la estructura global se mantiene esquivada, y en ausencia de ciertos actores, uno retiene un recuerdo más o menos de sus líneas, resultando no en un vacío, sino en un sentido de pérdida, en un indicio de lo que falta” (Wachtel 1999: 80-83).

Las discusiones sobre memoria involucran de diferentes maneras el tema de la identidad, de hecho, varios autores plantean que estos términos conforman una díada inseparable dado que las identidades colectivas encuentran sus raíces y justificación en la memoria, ésta les otorga un sentido de continuidad a los elementos que comparten los miembros del grupo y les permite establecer una hermandad remota que los distingue de otros. Un ejemplo interesante para ilustrar este punto, lo encontramos en un artículo de Jonathan Friedman (1992), donde analiza cómo durante los siglos XVIII y XIX las potencias europeas se dedicaron a edificar una representación “blanca” de la antigua Grecia para auto-proclamarse como los legítimos herederos y continuadores de la cuna de la civilización, mientras multiplicaban las empresas coloniales en África y Asia. Esta mirada sobre el pasado olvidaba que la antigua Grecia era más un sitio de encuentro para diversos grupos étnicos, muchos de ellos africanos y asiáticos. Esta representación del pasado también obviaba la enorme discontinuidad que tuvo la floreciente cultura griega después de la ocupación romana. Gracias a estos olvidos, el pasado justificaba el presente donde los hijos de la civilización sometían a quienes nunca participaron de ella. Esta memoria justificadora del domino de occidente, luego fue retomada por el movimiento nacionalista que alentó la creación del moderno Estado griego. Sus líderes proclamaron un neo-helenismo inspirado en la representación europea de la “cuna de la civilización”, la cual, les proporcionaba suficientes elementos para marcar diferencias con respecto al imperio otomano y

al occidente cristiano, sin despojarse de sus raíces europeas. El movimiento nacionalista planteaba esta distinción simultánea con base en una interpretación del pasado que justificaba la búsqueda de una identidad nacional autónoma. Este uso del pasado y las formas de selección muestran cómo las memorias e identidades colectivas son relacionales y cambiantes.

A partir de los casos reseñados podemos abordar las divergencias más importantes entre autores, perspectivas y definiciones. Para Roger Bastide las memorias de los grupos afroamericanos han surgido de una reconstrucción y transmisión fragmentada como resultado del proceso de esclavización. En el caso del Estado griego, los nacionalistas tomaron la representación construida por las potencias europeas para justificar y autoproclamar su identidad nacional. Entonces, ¿la memoria es el resultado de los acontecimientos vividos por los grupos humanos y la representación que éstos hacen de ellos?, o ¿es una representación del pasado que puede o no estar vinculada con huellas del pasado en los grupos sociales? Por un lado, estarían los autores que evitan la palabra “memoria” para hacer referencia a ciertas luchas por la interpretación del pasado que involucran una buena cantidad de elementos “inventados”. En ese sentido trabajan algunos historiadores y antropólogos, quienes encuentran que su objeto de análisis no coincide específicamente con el término memoria (Hill 1989, Hobsbawm y Ranger Eds. 2002).

P. Nora ha intentado resolver esta diferencia ubicando en un mismo plano los acontecimientos vividos y las

interpretaciones que se hacen de ellos, pues afirma que la memoria colectiva puede ser entendida como “lo que queda del pasado en lo vivido por los grupos o bien lo que estos grupos hacen del pasado” (Citado en Le Goff 1997: 131-132). No obstante, esta definición nos deja sin margen para abordar con suficiente cuidado aquellos elementos que no fueron vividos por los grupos y hacen parte de muchas historias y conmemoraciones nacionales. Otros autores, por el contrario, señalan que “el concepto de memoria se aplica con más justeza a determinados grupos sociales” (Cuesta 1998: 210). Es decir, tratar la memoria como aquello que está disperso en la sociedad y en cualquier momento resurge, conduce a varias imprecisiones teóricas. Para referirse a las memorias, hay que ligarlas a grupos cuyos integrantes vivieron los eventos recordados, lo que relatan sobre ellos, los discursos y prácticas que generan. No basta simplemente con decir que hay lugares en los que la memoria se materializa, es necesario distinguir quién trabaja para ello, cómo ocurre, bajo qué condiciones sociales y según qué tipo de relaciones de poder. La memoria no puede tomar forma de la noche a la mañana sin la intervención activa de personas concretas en contextos sociales particulares⁴.

Los autores que trabajan desde la relación memoria-grupo no retoman algunas categorías que se han formulado en los últimos años (tales como memoria activa, memoria pasiva, memoria ejemplar, literal etc.), que suelen encontrarse en ensayos y análisis de corte filosófico. En muchos sectores sociales y grupos no es

posible encontrar una sola memoria, siempre existirán varias en conflicto y en constante construcción, “marcos de memoria” tratándose de imponer sobre los demás. Imaginemos lo que ocurre cuando las disputas se presentan en la escala de una sociedad compleja que alberga diversos sectores con intereses contradictorios e identidades políticas diversas atravesadas por dimensiones de clase, género, edad y etnia.

La memoria colectiva no es simplemente un conjunto de recuerdos y olvidos abstractos vagando por ahí, está conformada por las interpretaciones del pasado que agencian y transmiten grupos y personas concretas, cuyas prácticas reflejan las huellas de lo vivido y las condiciones de uso del pasado en el presente. Puede tomar una forma decantada, dura, como ocurre entre las agrupaciones políticas, pero también sus formas pueden ser menos precisas cuando los acontecimientos son recientes, cuando esas memorias se están asentando, transmitiendo o cuando la interpretación del pasado es un verdadero campo de batalla. A este tipo de memorias nos referiremos en las siguientes páginas.

Durante sus investigaciones en historia oral europea, Michael Pollak (1992) encontró que en todas las entrevistas de sus informantes aparecían ciertos puntos recurrentes e invariables a pesar de las múltiples periodizaciones y versiones individuales de los acontecimientos. Con base en esta experiencia, el historiador francés propuso que la memoria individual y colectiva se construye a partir de tres elementos fundamentales,

los cuales, constituirían aquello que Habawachs llamó “marcos de memoria”. Primero están los acontecimientos vividos personalmente y aquellos que son “indirectos”, es decir, aquéllos “vividos por el grupo o por la colectividad a la cual la persona se siente pertenecer” (Ibíd.: 203). Existen acontecimientos que han tomado tal nivel de relieve para el grupo que, en últimas, la persona llega a un estado en el que no puede discernir con exactitud si participó o no de ellos. Incluso, estos acontecimientos vividos indirectamente se suman a todos los eventos que no se encuentran en el mismo espacio-tiempo de la persona o del grupo, pero ocurre que por medio de la socialización histórica se dé un fenómeno de proyección o de identificación con determinado pasado, cuya relevancia y recurrencia nos permita hablar de una “memoria casi heredada”.

La memoria también está constituida por personas, por personajes. El historiador francés aplica una vez más la distinción entre los personajes realmente encontrados en el transcurso de la vida y aquellos que han sido frecuentados indirectamente pero que su presencia entre los grupos los ha convertido casi en conocidos, incluso más que otros que comparten el mismo espacio/tiempo de las personas. “Por ejemplo, en el caso de Francia, no es necesario haber vivido en la época del general De Gaulle para sentirlo como un contemporáneo” (Ibíd.: 202). El tercer elemento son los lugares; es decir, los ámbitos espaciales donde las personas ubican sus recuerdos y transmiten memorias. Por ejemplo, “un lugar de vacaciones en la infancia, que permaneció muy fuer-

te en la memoria de la persona, muy marcado, independientemente de la fecha real en que la vivencia se dio. En la memoria más pública, en los aspectos más públicos de la persona, puede haber lugares de apoyo de la memoria, que son los lugares de conmemoración. Los monumentos a los muertos, por ejemplo, pueden servir de base para evocar el recuerdo de un período que la persona vivió por sí misma, o de un período vivido indirectamente”. Los lugares lejanos, con referencia indirecta, también ocupan un lugar fundamental, por ejemplo, los países de África entre los hijos de inmigrantes de las ex colonias nacidos en Europa.

Debemos tener en cuenta, advierte Pollak, que el concepto memoria debe referirse a grupos específicos así como los procesos de vivencia directa e indirecta de las personas. En el caso de los jóvenes de las escuelas, el problema tiene que ver precisamente, con la dimensión indirecta de la memoria; es decir, la representación del pasado, las formas que adquiere la transmisión según las reglas del contexto escolar y su relación con otras instancias de transmisión en los ámbitos familiares y sociales. Como veremos en los siguientes capítulos, las nuevas generaciones están expuestas a diferentes marcos de memoria que intentan imprimirle un sentido al pasado. Esa impresión no ocurre de manera unívoca, los jóvenes se apropian de los significados de acuerdo con su ubicación en el espacio social, sus experiencias, intereses y antecedentes familiares. Estas dimensiones, determinadas por un momento histórico específico y la experiencia de los adultos, conforman el escenario don-

de cada generación cumple su cita propia y original con el pasado (expresión de Walter Benjamin, citada en Dussel 2007).

Hoy en día, es usual que los adultos definan a los jóvenes como individualistas, apolíticos, indiferentes y consumistas. Varios autores señalan que estos calificativos se desprenden de la comparación entre la idealizada juventud de los años setenta “la que iba a cambiar el mundo” con la generación actual. Me gustaría introducir algunas nociones conceptuales que nos permitirán establecer una distancia con respecto a este tipo de prejuicios y también serán útiles para explorar la idea de Benjamin. En principio, debemos señalar que la categoría generación no se reduce a una cohorte según edad, también se refiere a la época en la que ocurre la socialización de los individuos y cómo ésta se encuentra determinada por ciertas condiciones sociales, políticas y económicas. En Argentina, los jóvenes de los años setenta crecieron durante el auge del Estado desarrollista, lo cual, les permitió descargarse de obligaciones económicas y ampliar sus actividades a otros ámbitos de participación en las esferas culturales y políticas. En esa época, la educación se consolidó como una vía para el ascenso social, las clases medias se ampliaron, los sectores populares tenían asegurado un trabajo y buenas condiciones de vida que generaban expectativas sobre el futuro de sus hijos. En este contexto, donde el protagonismo de los jóvenes aumentaba, en el mundo ocurrieron eventos de ruptura a nivel político y cultural, tales como la revolución cubana, el mayo del sesen-

ta y ocho en Francia o el movimiento hippie. Para los jóvenes estos cambios traían un quiebre con la generación de sus padres y la búsqueda de alternativas a la sociedad establecida, bajo la influencia de autores como Marx, Fannon, Marcuse o Sartre (Margulis y Urresti 1998).

La última década del siglo XX estuvo marcada por el colapso de los países socialistas europeos y “el fin de los metarrelatos”, la consolidación de un gran cambio en los circuitos de producción mundial y una transformación en la organización y condiciones de vida de los trabajadores. Las sociedades de hoy poseen brechas socioeconómicas enormes, así como circuitos de consumo diversificados y en alta competencia, impulsados por los acelerados cambios tecnológicos. En los años sesenta las sociedades propendían por un modelo de Estado que integrara a los individuos a través de instituciones que brindaban recreación, salud y educación dentro de una economía que ofrecía trabajo estable. Hoy, el Estado no cuenta con los recursos para integrar a todos los individuos y se concentra en compensar a los menos favorecidos. Cada uno debe enfrentarse, solo, a los riesgos del mundo contemporáneo: el desempleo, las crisis económicas, la jubilación. Las transformaciones radicales de la sociedad agenciadas por sujetos colectivos (el pueblo, el proletariado, el partido) no se encuentran en el horizonte del futuro, marcado por la precariedad y la lucha individual por la supervivencia (Bauman 2006). El contraste entre una época y otra, entre los contextos en los que se generan los indi-

viduos, implica necesariamente subjetividades diferentes. No es válida entonces, una comparación que parte de la equivalencia entre la juventud de antes y la de ahora, sin tener en cuenta un análisis previo que contemple el fondo de la cuestión: su pertenencia a sociedades en momentos diferentes (Balardini 2005, Urresti 2001).

Debido a la fragmentación de las sociedades contemporáneas, en términos económicos, culturales y de consumo, no podemos considerar a 'la juventud' como un todo homogéneo. En este momento nos encontramos frente a juventudes con circuitos vitales diversos que pueden presentar diferencias radicales. Si bien las formas de acción de estas juventudes en la esfera pública no presentan un marcado componente político (entendido como un trasfondo ideológico-grupal que guíe las acciones), esto no quiere decir que no exista algún tipo de participación. La época en la que crecieron los jóvenes de los que hablaremos en las siguientes páginas está marcada por el menemismo, la decepción con el gobierno de la Alianza y la crisis de 2001, que instalaron la desconfianza frente a la política como vía de acceso al bienestar colectivo.

1.3. Las memorias pos dictadura

En Argentina la discusión sobre memoria y pasado reciente es amplia y compleja, se nutre de diversos materiales generados en los campos artístico, político, intelectual y educativo. Desde la salida de la dictadura

y la transición democrática las polémicas han tomado distintos caminos y abarcado nuevos temas, en especial, durante los últimos diez años, donde los aportes desde la academia han crecido rápidamente. Ahora presentaré de forma muy sintética algunas discusiones sobre aspectos esenciales para la discusión planteada en los siguientes capítulos.

A diferencia de los otros países del Cono Sur, en Argentina, el restablecimiento del sistema democrático representativo no se produjo bajo la tutela y control de las Fuerzas Militares, puesto que su salida del gobierno sobrevino luego de múltiples presiones internas y externas: graves denuncias sobre violaciones a los derechos humanos, una galopante crisis económica, disputas de poder al interior de las fuerzas armadas, movilizaciones ciudadanas y sindicales, el retiro del apoyo de los sectores poderosos y el fin de la anuencia tácita de gran parte de la sociedad civil que se percató, después de la derrota en Malvinas, que la llegada de los militares no fue la solución indicada para la violencia política de los años setenta.

Sin embargo, antes de abandonar el gobierno los militares establecieron negociaciones con los partidos políticos para legitimar el discurso sobre la guerra antisubversiva, el cual, los identificaba como los guardianes y salvadores de la nación frente a los intentos de destabilizadores del orden, generados por elementos subversivos que pretendieron sacar a la Argentina del concierto de las naciones occidentales, cristianas y li-

bres. Por tanto, el nuevo gobierno civil debería garantizaría el rol tutelar de las Fuerzas Armadas en el futuro esquema institucional de la República (Bombal 2004). Los militares escribieron unos documentos que “probaban” su discurso y emitieron un decreto de autoamnistía con respecto a los “excesos” cometidos durante la guerra sucia desatada por la subversión.

Cuando una parte significativa de las denuncias sobre el accionar represivo de los militares comenzó a difundirse en los medios masivos, el discurso de la guerra antisubversiva perdió progresivamente sus apoyos y en distintos sectores de la sociedad civil, los acontecimientos ocurridos durante el gobierno militar comenzaron a interpretarse desde la perspectiva de las violaciones a los derechos humanos, como abogaban las víctimas, sus familiares, las organizaciones y movimientos sociales. Las elecciones presidenciales de 1983 estuvieron determinadas por este cambio de percepción. El candidato justicialista Italo Luder supuso que la mayoría histórica de su partido le garantizaría la victoria en los comicios por lo que desestimó al tema de los derechos humanos, mientras el candidato partido radical se mostró crítico de los militares y ubicó este tema en el centro de su propuesta. Raúl Alfonsín ganó las elecciones y después de jurar como primer mandatario impulsó la derogación de la ley de autoamnistía y convocó la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), para que aclarara la situación de los ciudadanos secuestrados durante la dictadura, determinara la verdad con respecto a la tortura, desaparición, asesinato, sustracción de

menores y todos los actos delictivos asociados a las estrategias de represión (Funes 2001).

En septiembre de 1984, la CONADEP entregó un voluminoso informe que documentaba 8960 casos de desaparición, describía 340 Centros Clandestinos de Detención e incluía testimonios detallados sobre las diferentes formas de represión y una caracterización ocupacional y etaria de las personas que fueron secuestradas. El informe tuvo amplia difusión y con base en él se editó el libro *Nunca Más*.

Entre tanto, los militares se mostraban herméticos pero amenazantes, la contundencia de las pruebas sobre lo ocurrido y las presiones de las organizaciones defensoras de derechos humanos que exigían justicia, dejaban al presidente ante un dilema que se desencadenó por el desarrollo de la incongruencia inherente al discurso que lo llevó a la primera magistratura: “necesitaba al mismo tiempo traer a la luz pública la índole del terror de estado y, necesitaba limitar la aplicación de la justicia sobre sus responsables” (Palermo 2004: 172). Para zanjar las disputas del presente, el ejecutivo diseñó una solución, en clave jurídica, que interpretaba el pasado de una manera simple y equilibrada: la sociedad fue víctima de un terrorismo indiscriminado, producto del enfrentamiento entre las fuerzas de seguridad estatales y las guerrillas de izquierda. Con la ubicación de los responsables en un mismo plano, los “dos demonios”, el ejecutivo separaba a la sociedad y sus instituciones del mal que azotó a la nación, proclamaba la

imparcialidad de los procesos judiciales que se iniciaban y ubicaba al nuevo gobierno como el mediador del proceso de refundación democrática⁵.

En abril de 1985 la Cámara Federal inició las audiencias del juicio oral y público contra los nueve excomandantes de las juntas, acusados de ser los principales responsables de las violaciones a los derechos humanos durante el gobierno de facto. El juicio se llevó a cabo durante nueve meses, generó casi tres toneladas de expedientes y fue un tema central de la agenda pública y mediática (Feld 2002). Las víctimas ocuparon un lugar central durante el juicio; esta instancia reconocía su palabra y existencia, las incorporaba al seno de la comunidad nacional en términos simbólicos y jurídicos como parte del restablecimiento de un contrato que proclamaba la igualdad universal ante la ley. Sin embargo este proceso no contempló todas las características de los sujetos reincorporados: en las diferentes instancias del juicio se excluyó cualquier alusión política e ideológica para restarle argumentos a los militares y sus partidarios, quienes cuestionaban la legitimidad del proceso pues consideraban que todo era, en últimas, un juicio político. Las estrategias implementadas legitimaron la acción de los jueces y facilitaron el desarrollo del proceso judicial, pero en este ámbito las víctimas fueron despolitizadas (Acuña y Smulovitz 1995, Bombal 2004).

El Juicio terminó en diciembre con la reclusión perpetua de Jorge Videla y Emilio Massera y condenas meno-

res a Roberto Viola, Orlando Agosti y Armando Lambrushini. Los demás oficiales fueron absueltos. El gobierno esperaba que la CONADEP y el juicio cerraran la polémica por las violaciones a los derechos humanos. Ocurrió lo contrario: haber demostrado públicamente la participación masiva de los miembros de las fuerzas estatales en la represión ilegal, multiplicó los pedidos de justicia. Sin embargo, entre 1985 y 1986 las presiones de los militares llevaron a los poderes ejecutivo y legislativo a la firma de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida las cuales, garantizaban la impunidad de los ejecutores del terrorismo de Estado.

En síntesis, ninguno de los grupos involucrados logró que sus objetivos de máxima le dieran un sentido a la política penal de la transición democrática: los militares no pudieron imponer su discurso justificatorio pero lograron una altísima cuota de impunidad; los organismos defensores de derechos humanos y las víctimas demostraron la veracidad de sus denuncias y lograron un alto consenso en el rechazo al gobierno militar; el gobierno constitucional cumplió parcialmente sus promesas pero sufrió una fuerte deslegitimación por los límites que le impuso a la justicia, los cuales, evidenciaron las contradicciones que subyacían a las promesas de la campaña presidencial (Acuña y Smulovitz 1995). En este contexto, hacia el final de su mandato, Alfonsín tuvo que hacer la transmisión anticipada del cargo acosado por una fuerte crisis institucional y económica (materializada en una hiperinflación).

El nuevo mandatario, Carlos Menem, implementó un “doble movimiento de descompresión” para enfrentar el difícil panorama y brindarle mayor capacidad de decisión al ejecutivo: estableció una “alianza estratégica” con los sectores liberales y el poder económico para llevar adelante reformas económicas y, al mismo tiempo, adelantar la denominada “pacificación del país” a través del indulto a militares y guerrilleros presos (Bombal 2004: 129).

Las preocupaciones económicas, las reformas estructurales y el ambiente de calma durante primer gobierno de Menem, “enfriaron” la discusión pública sobre los derechos humanos pese a la resistencia que ofrecieron algunos sectores de la sociedad. En este contexto, los organismos defensores de derechos humanos sumaron a la consigna de la transición democrática, “Verdad y Justicia”, otras que condenaban los olvidos impulsados por la memoria oficial del gobierno. En esa época, la memoria se consolida como una categoría que evoca los crímenes de la dictadura, la negativa de los ejecutores a reconocer sus acciones y brindar información vital para aclarar todos los detalles de lo ocurrido.

Hacia mediados de los años noventa, la discusión pública sobre la última dictadura volvió a tomar importancia debido a varios acontecimientos: las declaraciones mediáticas de Adolfo Scilingo y otros exrepresores; los juicios internacionales a militares golpistas del Cono Sur; el reconocimiento por parte del entonces Comandante del Ejército de los crímenes de Estado; el inicio

de los Juicios por la verdad en los tribunales de la Provincia de Buenos Aires; la creación de la agrupación H.I.J.O.S (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio); la reapertura de las causas a los comandantes de las juntas por el robo de bebés (delito no cobijado por los indultos); los numerosos actos y movilizaciones realizados desde diferentes sectores sociales por los veinte años del golpe militar. Organizaciones como Las Madres de Plaza de Mayo empezaron a reivindicar con mayor énfasis la identidad política de las víctimas del terrorismo de Estado y con el “relevo generacional” de la agrupación H.I.J.O.S, se comenzó a explorar esta dimensión relegada durante la transición democrática.

En esta época la bibliografía periodística y literaria, aún centrada en el testimonio, comienza a volcarse sobre aspectos políticos de la década del setenta y, en los círculos intelectuales y políticos, se plantean discusiones con respecto a la lucha armada, el papel del testimonio en la formación de la memoria colectiva y la formulación de explicaciones sobre el pasado reciente. Las voces y reflexiones, que habían sido obturadas por la teoría de los dos demonios y el manto de impunidad que cubría a los militares, comenzaban a abrirse paso⁶.

La discusión en los círculos intelectuales muestra un proceso de elaboración más profundo sobre el pasado y la memoria, pues los analistas buscan abordar los contextos históricos de manera compleja, incluir nuevas temáticas, considerar los testimonios como fuentes y

definir a la memoria más allá de los significados asociados a la categoría nativa consolidada durante la transición democrática (entre otros, ver: Calveiro 1998, Vecchioli 2001, Vezzetti 2002). Desde luego, este tipo de reflexiones pueden surgir en un momento donde existe un relativo consenso sobre el rechazo al gobierno militar, se han dado algunos avances en la justicia y las luchas por su profundización se encuentran activas. Este cambio con respecto a la mirada sobre el pasado y los testimonios, tiene gran relevancia para la transmisión de la memoria ya que la distancia rompe el monopolio sobre los significados que agencian las víctimas y permite la entrada de otros sentidos, abre el espacio para nuevas elaboraciones y en últimas, habilita una apropiación original y creativa por parte de las nuevas generaciones.

Las discusiones y perspectivas analíticas se multiplican en un contexto político en el que los presidentes poscrisis 2001, reivindican la defensa de la memoria y los derechos humanos como una bandera central, generando así nuevas dinámicas en las relaciones entre el Estado, movimientos sociales, organismos defensores de los derechos humanos, partidos políticos y la sociedad en general. Las complejidades que reviste este escenario, sus implicaciones culturales, políticas y educativas⁷ marcarán el derrotero de las nuevas investigaciones sobre el tema.

1.4. Educación y memoria en Argentina

La entrada del pasado reciente a las escuelas ha sido un proceso lento y conflictivo, que sólo durante los últimos años estamos empezando a conocer. Veamos algunas generalidades al respecto. El historiador Gonzalo de Amézola (2004) señala que en las escuelas argentinas imperó hasta principios de los noventa una enseñanza de la historia conmemorativa, centrada en los períodos iniciales de la república. La reforma curricular de 1993 incluyó varias directrices que pretendían modificar esta tendencia para que la asignatura contribuyera a la formación de una lectura crítica de la realidad. La orientación hacia la educación ciudadana convertía a la historia reciente en un tema ineludible, que pronto ocupó un lugar explícito en los documentos del Ministerio de Educación que determinaban los contenidos mínimos de la Educación General Básica (1995) y el Polimodal (1997). Algunos historiadores comenzaron a formular críticas a la posición del Ministerio pues consideraban que la comprensión de la historia contemporánea demanda un conocimiento profundo de períodos anteriores, dado que los problemas y situaciones del presente tienen orígenes remotos. En el año 2001 La Academia Nacional de Historia generó un informe que agrupaba las principales objeciones formuladas por varios integrantes del gremio.

Aunque la polémica era fructífera para generar una reflexión sólida acerca de la difícil tarea de enseñar eventos traumáticos ocurridos en la propia sociedad, otros

aspectos fundamentales era obviados: la enseñanza de la historia reciente demandaba inversión en formación docente y material didáctico⁸, además, las reformas estructurales de los noventa disminuyeron los presupuestos educativos y modificaron las condiciones del trabajo docente. En muchas localidades las escuelas actuaron - y actúan- como el centro de los programas de contención social, de tal suerte que la enseñanza pasó a un segundo plano (Tiramonti 2001). Mientras las ricas discusiones de los círculos intelectuales sólo atinaban a señalar que la escuela ‘no enseña’ historia reciente, los escasos recursos apenas alcanzaban para sostener el viejo sistema educativo⁹.

En este contexto –donde el sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires fue el menos afectado- el Gobierno y la Legislatura comenzaron a promulgar una serie de resoluciones encaminadas a instalar el tema de los derechos humanos y el pasado reciente en las escuelas: conmemoraciones, jornadas, clases alusivas y edición de material didáctico. Por otra parte, a comienzos del 2000, el panorama bibliográfico comenzó a modificarse: la revista Puentes inició los “Dossier Educación y Memoria”, que cuenta con diez ediciones, las cuales incluyen artículos teóricos sobre el concepto memoria, análisis históricos de la dictadura y la transición democrática, ensayos y reflexiones acerca de la relación educación y memoria, entrevistas con expertos, así como propuestas para la enseñanza de la historia reciente en escuelas y museos. Luego se editó el libro *Memorias en presente* (2001) con una estructura seme-

jante a la de los Dossier. Con el paso del tiempo las investigaciones y aportes pedagógicos se han multiplicado desde diferentes campos disciplinares, universidades y centros de formación docente de todo el país, en especial, de Buenos Aires, Rosario y Santa Fe.

Antes de abordar los casos que serán el centro de esta reflexión, me gustaría señalar los términos en los que planteo la relación entre memoria y educación. Unas páginas atrás mencioné, siguiendo a Michel Pollak, que la pregunta de este trabajo tiene que ver con la relación indirecta de los jóvenes con aquellos elementos que sustentan las memorias individuales y colectivas presentes en la sociedad. En otras palabras, me interesa la apropiación que los jóvenes hacen de los significados sobre el pasado que circulan dentro de los espacios de socialización en los que han crecido y las formas de transmisión de los adultos. Varios autores afirman que existe una enorme dificultad para transmitir el pasado reciente a las nuevas generaciones, puesto que se refiere a una experiencia violenta que involucra a diferentes sectores de la sociedad y causó traumas profundos a muchas personas. ¿Cómo se puede abordar lo ocurrido para no generar en las chicos simplemente espanto y horror?, ¿se puede evitar cargarlos con el pesado lastre de lo ocurrido?, ¿existe la posibilidad de compartir ese pasado? Sergio Guelerman (2001) advierte que la pedagogización puede trivializar el dolor humano dado que es imposible representar en toda su dimensión las experiencias límite, en especial, bajo las formas rígidas y estandarizadas de la cultura escolar. El autor señala que

debemos ser conscientes de esta imposibilidad para no extraviarnos en divagaciones sobre el qué, pues no estamos en condiciones de formular respuestas que abarquen esa totalidad. Nuestros esfuerzos deben concentrarse entonces, en la reflexión acerca del cómo, los caminos y las estrategias para acercarse a lo irrepresentable. En este sentido, algunos autores señalan que el arte ofrece valiosas formas para la transmisión de experiencias traumáticas por su carácter abierto, sensible y libre de las aspiraciones de totalidad propias de las corrientes escolares normalizadoras (Dussel 2001).

Los educadores no sólo tienen que enfrentar las dificultades inherentes a la representación de los eventos trágicos, además, deben buscar estrategias para incentivar entre la reflexión. El predominio del relato de tipo conmemorativo, como señala Ana Pereyra (2007), inhibe la formulación de interrogantes sobre la dictadura, obstruye la reflexión acerca de sus causas y la búsqueda de respuestas en marcos explicativos más amplios y complejos. Resulta paradójico que el relato sobre un momento en el que lo político fue determinante, quede reducido a la acción de “los malos” contra las “víctimas inocentes”. Quizá esto tenga que ver, por un lado, con el triunfo y difusión del discurso de los organismos defensores de derechos humanos durante la transición democrática, que permitió la condena generalizada a los ejecutores del terrorismo de estado pero que al mismo tiempo, despolitizó a las víctimas. Por otro lado, debemos contemplar el actual contexto de socialización política. Cada generación es producto de una época: los

jóvenes de los que estamos hablando crecieron mientras las ideologías que formulaban una transformación profunda de la sociedad caían en descrédito y el sistema de representación política se sumergía en una crisis cada vez más aguda. En los últimos años, la política ha quedado asociada a la mentira y la desidia, es como si fuera el ámbito de corrupción y no del encuentro para la resolución de los asuntos colectivos. Cuando los padres de estos jóvenes tenían su edad, la política era el espacio de la lucha y la acción, la vía para transformar el mundo y realizar los sueños, era sinónimo de utopía.

Denis Merklen (2005) señala que desde la llegada de los gobiernos constitucionales, el proceso de democratización se ha visto seriamente limitado porque la “cuestión social” se desacopló de la “cuestión política”. Es decir, la democracia representativa se implementó y consolidó de forma simultánea con un proceso de creciente deterioro de la democracia social, cuyo efecto más visible es la pauperización de los derechos a salud, educación, vivienda y trabajo digno para grandes capas de la población. Como respuesta, los sectores medios y altos, empezaron a considerar a la política en términos negativos y al Estado como el centro de la corrupción, la ineptitud y la fuente de todos los males que aquejan al país.

Algunos autores analizan cómo, durante los noventa, los espacios de socialización política tradicionales –sindicatos, partidos, asociaciones– se debilitaron notablemente y empezaron a ser reemplazados por la opinión

pública, un ámbito que se crea a partir de la información que ofrecen los medios masivos. Así, el nuevo sujeto de la democracia -el ciudadano- no se relaciona con la política en espacios colectivos y organizaciones, sino dentro de instancias privadas –la televisión en casa, la radio, los diarios- que obedecen a las regulaciones de la industria mediática (Cheresky 1999)¹⁰. Por esta vía, se posicionó una especie de “política de los escándalos”, la cual, suele caracterizar a los dirigentes políticos ante la opinión pública como los únicos responsables de los problemas que aquejan a la población. Esto implica, por una parte, que los ciudadanos se sientan impotentes ante un circuito de corrupción en las altas esferas del poder, sobre el que no tienen mecanismos de intervención y control directo. Por otro lado, los escándalos políticos tienden a omitir las responsabilidades sociales de otros grupos y sectores sociales que participan de la corrupción y sus problemas derivados, tales como, por ejemplo, los grupos empresariales (Waisbord 2002).

Las condiciones de socialización política de los jóvenes argentinos, también se encuentran atravesadas por fenómenos comunes a las democracias liberales de occidente. Chantal Mouffe (2007) afirma que después de la caída del muro de Berlín, los teóricos de la ciencia política y la sociología vaticinaron el inicio de una época despojada de confrontaciones partisanas debido a la extensión del diálogo y el consenso racional entre los individuos, como única vía para solventar las diferencias. A contramano de esta tendencia, la autora afirma que lo esencial de lo político es precisamente, el enfren-

tamiento entre proyectos diferentes. Lo político consiste en una relación adversarial, una confrontación entre un “ellos” y un “nosotros”, cada uno con una perspectiva distinta e irreconciliable respecto a los aspectos centrales sobre la dirección del Estado y la conformación de la sociedad. Mouffe explica cómo, en Europa, la puesta en práctica de los modelos teóricos que niegan el modelo adversarial, particularmente la clásica distinción izquierda/derecha, ha derivado en un sistema partidario cuya dinámica se basa en una competencia por cargos, más no en una disputa por imponer modelos de sociedad claramente distintos. Este cambio permite explicar el creciente desapego de los electores hacia los partidos, pues ellos no representan proyectos distintos con la capacidad de generar un apego de sujetos que buscan un futuro deseable según sus convicciones y deseos.

Mouffe afirma que la negación del antagonismo se basa en viejas teorías que conciben la sociabilidad como una práctica neutral e ingenua y al hombre como inherentemente bueno. Por tanto, si alguien se atreve a criticar esta “antropología optimista”, es considerado “enemigo” de la democracia. La autora señala que necesitamos una antropología que reconozca el carácter ambivalente de la sociabilidad y el hecho que la reciprocidad y la hostilidad no pueden ser disociadas, pues los conflictos no son algo arcáico que será borrado a través de los consensos entre individuos racionales. Nada más lejano de la realidad. Esta idea acerca de los seres humanos y la negación del carácter adversarial de lo político, conforman el núcleo de lo que Mouffe denomina la visión

pospolítica, la cual, domina en la actualidad el campo intelectual.

La visión pospolítica limita la comprensión de los conflictos emergentes en el mundo contemporáneo y obstaculiza la búsqueda de mecanismos verdaderamente democráticos, que permitan la coexistencia y competencia no violenta de modelos diferentes. Dado que se ha proclamado el fin de las diferencias radicales en “el mundo libre” (todos podemos debatir para luego llegar a un consenso), los conflictos ya no son interpretados en términos políticos (es decir, confrontaciones entre un ellos y un nosotros) por lo que se acude a un registro moral que clasifica a las partes involucradas en “buenos” o “malos”¹¹. Desde las campañas anticomunistas de los años treinta en Estados Unidos, hasta la formulación del “eje del mal” en la lucha contra el “terrorismo globalizado”, constituyen ejemplos del uso que se ha hecho del registro moral. Lo novedoso es la extensión de esta lectura entre las democracias europeas, cuya consecuencia más visible ha sido el desapego partidario y el renacimiento de movimientos de ultraderecha que han ganado un espacio muy importante interpelando a los electores a partir de la construcción de un “nosotros” (los buenos y trabajadores austríacos, franceses...) y un “ellos” (los malos políticos, sindicatos e intelectuales de las ineficientes coaliciones gobernantes). Mientras estos movimientos usan una estrategia política, los analistas pospolíticos han quedado sorprendidos y solo atinan a calificar estos fenómenos como “resabios del pasado” o incompletas desnazifica-

ciones en algunos países. A su vez, desde los círculos y países “progresistas” se hace una lectura moral para autodenominarse los “buenos” que contienen el resurgimiento del mal, dejando de lado la autocritica frente a cualquier política y práctica discriminatoria de su parte. También la visión pospolítica tiñe las discusiones sobre política pública, como en el caso de la inseguridad, es un problema que se limita a la existencia de ciudadanos buenos y malos, la solución es, entonces, proteger a los buenos con mayor pie de fuerza y vigilancia (Bauman 2006, Wacquant 2000). La inseguridad no es entonces, un problema susceptible de una lectura política (en términos de valores adscriptos a una forma de concebir a la sociedad) sino a una interpretación moral que desvía el centro de la discusión a las consecuencias y no a los orígenes.

¿Qué implicaciones tiene este contexto de socialización política para la construcción de la memoria sobre la última dictadura entre las nuevas generaciones?, ¿cómo pueden entender los jóvenes la naturaleza política del proceso histórico que condujo a la dictadura, si la lectura de la política actual está dada en términos morales?, ¿pueden entender las complejas ideologías que motivaron a las personas y grupos de aquella época, más allá de la clasificación entre “buenos” y “malos”?, ¿los jóvenes distinguen la continuidad de prácticas autoritarias vinculadas con ideas y valoraciones específicas?, ¿el registro moral de lo político puede anular la construcción de una memoria activa que le sea útil a los jóvenes en su formación ciudadana? En los siguientes

apartados analizaremos hasta qué punto la “antipolítica” y la visión “pospolítica” están presentes entre los jóvenes y qué implicaciones tiene para la construcción de sus memorias.

Capítulo 2

El Normal

El Normal es una institución pública que se fundó a comienzos del siglo XX dentro del proceso de conformación y consolidación del sistema educativo moderno de la Argentina. Se encuentra en un barrio céntrico de la Ciudad de Buenos Aires y su antiguo edificio muestra las principales características arquitectónicas de las escuelas normales del país: un extenso predio que ocupa media cuadra, un edificio de cuatro plantas con una entrada rodeada por columnas que imitan el estilo clásico y a la que se accede por una escalera de mármol, largos ventanales en la fachada y un cercado perimetral en cuya base están pintados unos dibujos coloridos de niños jugando y docentes frente a grupos de estudiantes. Entre la puerta principal y el cercado se aprecia un pequeño jardín con árboles entre los que se destacan dos frondosas palmeras. Después de cruzar el umbral de la vieja puerta de madera se encuentra un pasillo con dos bustos enfrentados, uno dedicado al director de escuelas de la Ciudad cuando se inauguró la escuela y cuyo nombre le fue puesto a la institución para su vigésimo aniversario; el otro busto está dedicado a Amancio

Alcorta (un reconocido jurista y político, ex ministro de instrucción pública a comienzos de siglo XX). Después se encuentra una amplia rotonda desde la que se observa la puerta de la dirección, un pasillo que conduce a la biblioteca, la sala de profesores, dos extensos corredores con aulas y las escaleras que llevan a los pisos superiores y el subsuelo.

Las escuelas normales ocuparon un lugar central en el proyecto educativo sarmientino. Allí se formaron en poco tiempo las docentes y en menor proporción, los docentes requeridos para la multiplicación de las escuelas primarias bajo la consigna de la alfabetización, disciplinamiento y nacionalización de la heterogénea población que habitaba el territorio argentino (Puiggrós 1994). Las sedes de estas escuelas, junto con los demás edificios gubernamentales, hacían parte del conjunto de "monumentos de Estado" construidos en las capitales como parte de la implementación del proyecto nacional liderado por la elite porteña. Las sedes escolares debían comunicar la grandeza del Estado y sus valores, vinculados con el orden y el progreso, a través de los detalles arquitectónicos, la decoración, la limpieza y los amplios espacios iluminados. El centenario edificio aún refleja ese pasado y al mismo tiempo, su escaso mantenimiento muestra los cambios en las estrategias de legitimación de los sectores hegemónicos y la reducción de la intervención estatal en el ámbito educativo, luego de las reformas estructurales implementadas durante las últimas décadas del siglo XX.

En la actualidad, todos los rincones del edificio son usados por las cuatro instituciones que funcionan allí: una escuela inicial con seis salas en el turno mañana y cuatro a la tarde, una primaria con veinte divisiones en el turno mañana y siete en la tarde, un profesorado para la enseñanza primaria y uno para la educación inicial con turnos de mañana y tarde. El nivel secundario funciona durante la mañana, tiene un ciclo básico de tres años y ofrece cuatro orientaciones para los dos últimos años (físico matemático, letras, biológico y pedagógico), cada una compuesta por dos divisiones. En los pasillos del viejo edificio circulan durante el día personas de diferentes edades, el salón de eventos siempre alberga un ensayo, todas las aulas están ocupadas y en las paredes se pueden leer mensajes y carteleros sobre el viaje de egresados, ofertas de cursos extracurriculares, volantes contra el ALCA, la promoción de un congreso pedagógico o críticas a las políticas salariales del gobierno.

Helena, la directora del departamento de historia, ingresó como docente en 1985 y comenta que en esa época la mayor parte de los alumnos pertenecía a los sectores medios que habitan en los barrios cercanos a la escuela. Durante los últimos años, el perfil socioeconómico de los estudiantes se modificó debido al empobrecimiento de la clase media y la salida de las familias con mayores recursos hacia las escuelas privadas que se han multiplicado en la zona. Las entrevistas realizadas en quinto año muestran la diversidad socioeconómica de las familias y jóvenes que acuden hoy día al Normal.

Por ejemplo, las ocupaciones y el nivel educativo de los padres y madres forman un cuadro con elementos variados, entre ellos pueden encontrarse auxiliares contables, oficinistas, médicos, taxistas, periodistas, psicólogos, quiosqueros y policías. Casi todos los padres terminaron el secundario y una tercera parte tiene estudios universitarios o terciarios. Más de la mitad de los jóvenes entrevistados vive cerca de la escuela y los demás viajan desde otros barrios de la ciudad o la provincia de Buenos Aires. Aunque la mayor parte inició la secundaria en el Normal, casi la mitad terminó la primaria en alguna escuela privada y los que ingresaron en el transcurso del bachillerato también provienen del ámbito privado.

Guillermina Tiramonti (2004) afirma que estas transformaciones en el perfil de las instituciones y alumnos, se encuentran relacionadas con el fin de la clásica segmentación del sistema educativo de la ciudad, presente hasta finales de los años ochenta; donde, la matriz estado-céntrica garantizaba mecanismos de distribución de la matrícula en tramos del sistema educativo claramente identificables en términos institucionales, espaciales y de condición socioeconómica. En la actualidad existen una serie de circuitos educativos con perfiles institucionales diversos que responden a las demandas de las familias de acuerdo con sus capacidades económicas y estrategias de reproducción social. Entonces el Normal no es una escuela que se la puede ubicar fácilmente dentro del extenso segmento de las escuelas de clase media, como ocurría hace unos años; en este

momento, es más preciso señalar su pertenencia a un fragmento del sistema al que acuden los sectores medios “perdedores” de los cambios socioestructurales o amenazados por ellos y que encuentran en esta institución una cercanía social, un “buen nivel” y la capacidad económica para mantener sus hijos allí.

2.1. El discurso que circula en la escuela

Durante mi estadía en la escuela esperaba observar algunas clases relacionadas con los temas del pasado reciente, así que solicité trabajar en las dos divisiones que componen la orientación del bachillerato en humanidades pues en ellas la carga horaria de las clases de historia es mayor, además, los alumnos deben cursar una asignatura complementaria en la que profundizan sobre los aspectos económicos de los períodos históricos estudiados. En el Normal, a diferencia de la otra escuela pública que visité, el quinto año no tiene programadas clases de educación cívica (esta asignatura se imparte durante los cuatro primeros años del bachillerato), así que las observaciones se limitaron a clases de historia.

El programa de historia de quinto tiene cinco unidades, comienza en el período de la “Argentina Aluvial. 1880-1930” y finaliza con el estudio de los gobiernos de Carlos Menem y “La crisis del sistema capitalista liberal”. Desde la segunda parte de la tercera unidad se abordan los años setenta hasta llegar al momento actual, por ello, destiné el último cuatrimestre del año para la observación de las clases. Además, en ese momento del

año probablemente el Centro de Estudiantes organizaría un acto por La noche de los lápices¹². En la introducción mencioné que las particularidades institucionales y los elementos de la cultura escolar impidieron la observación del acto y las clases; el siguiente apartado lo dedicaremos a estas cuestiones.

Las clases

Hace unos años, Luis Alberto Romero señalaba que las concepciones historiográficas vigentes en el ámbito de la enseñanza estaban más cercanas a las historias de los grandes personajes, a las historias de bronce, que a las corrientes historiográficas que ofrecen marcos explicativos “más allá de la batalla” (Romero, 1996: 43). No obstante, la situación en las escuelas que visité es diferente: las docentes contextualizan los períodos históricos, acuden a explicaciones procesuales, relacionan diferentes aspectos de la sociedad y solo desde allí abordan las biografías de los “héroes nacionales” o líderes políticos. Tampoco existen las evaluaciones que buscan verificar la memorización de fechas, batallas o presidencias, al contrario, las docentes intentan formular preguntas abiertas donde los alumnos deben establecer relaciones entre los diferentes acontecimientos ocurridos en los períodos estudiados, así como su vinculación con procesos históricos a nivel local e internacional. De hecho, los programas incluyen material bibliográfico que se encuentra vigente en discusiones dentro de los ámbitos académicos.

Dado que en el Normal la enseñanza no se realiza bajo los preceptos de la historia de bronce y el programa contempla el estudio de las últimas décadas del siglo XX, otros factores hacen que los discursos sobre el pasado reciente se encuentren de manera dispersa e incoherente dentro del currículo¹³. Uno de ellos se encuentra vinculado con los objetivos ‘implícitos’ que buscan las docentes en sus clases. Las entrevistadas consideran que el estudio del surgimiento del Estado Nacional constituye el núcleo de la formación histórica de los jóvenes, por ello dedican varias clases, ejercicios y películas al estudio detallado de este proceso. Margarita lo dice sin mayores rodeos: “para mí lo que más tienen que aprehender es cómo se forma el Estado Nacional, como para conocer cuál es la realidad que les toca vivir, por qué estamos como estamos”.

Ahora, el programa curricular acentúa la importancia de este periodo: los dos últimos años de la secundaria están destinados al estudio de la Argentina durante los siglos XIX y XX, se supone que el quinto año se ocupa del estudio del siglo XX pero en la práctica los docentes dedican los primeros meses del año al repaso del proyecto de Estado Nación implementado a finales del siglo XIX. De este modo, la primera mitad del siglo XX ocupa el resto de la cursada y el pasado reciente no logra entrar a las clases; “pasa que en historia por el tiempo no se alcanza” (Margarita).

Los estudiantes entrevistados muestran dos posiciones frente al abordaje del pasado derivado de la organiza-

ción curricular. Por un lado, quienes se muestran poco interesados en la asignatura afirman que la monotonía es inherente a la clases sin destacar algún aspecto en particular; por otro lado, los alumnos que durante la entrevista expusieron relatos elaborados y plantearon inquietudes sobre el pasado reciente, identificaron los motivos por los que la historia enseñada en la escuela se vuelve reiterativa y no les brinda suficientes elementos para explicar lo ocurrido en el país durante las últimas décadas:

“(...) lo que pasa es que, a veces, la historia se torna aburrida porque se repite mucho (...) todos los años arranca desde el 25 de mayo, desde que éramos colonia hasta después y se llega hasta donde se llega... y después vuelve y empieza, todo lo mismo”
(Mónica 5.1)

Helena, al igual que Margarita, señala que los repasos y las actividades extracurriculares impiden avanzar con los temas del programa. Durante su larga carrera como docente de secundaria, las clases sobre el pasado reciente constituyeron excepciones:

H: El ideal hubiera sido llegar hasta 1983, pero nosotros siempre nos quedábamos en Lanusse, ¿viste?, o el tercer gobierno de Perón en el '74, era raro que llegáramos a la etapa del proceso

D: ¿Nunca la alcanzaste?

H: Sí, sí... la Universidad de Buenos Aires sacó una obra en tres fascículos, muy interesante. En la última sacó también unos textos con material didáctico para dar el proceso, o sea, un año yo alcancé (...) Pero porque era un curso muy estudioso y muy interesado... pero no es lo común.

Quizá el abandono de los programas basados en los relatos de batallas y héroes fundadores a cambio de explicaciones complejas sobre el pasado, no logra superar por completo el viejo paradigma de la historia de bronce. Aunque las clases se enriquecen notablemente, las docentes consideran que el eje de la enseñanza debe ser el proceso de conformación del Estado Nación. Por ello, el relato histórico fundamental que transmite la escuela se mantiene anclado a un origen y posterga otras estrategias pedagógicas que permitan conectar los diferentes procesos históricos con el presente.

Otro factor que impide el tratamiento de la historia reciente y actúa de forma complementaria al expuesto antes, tiene que ver con la articulación entre la metodología de enseñanza de la historia y los tiempos escolares. En secundaria, la historia argentina se estudia de manera lineal y acumulativa desde el tercer año, se inicia con la época precolombina y colonial hasta llegar a la crisis de 2001. Esta correlación entre el avance del tiempo histórico y el tiempo escolar supone que los períodos más cercanos al presente de los alumnos se estudiarán en la parte final del último año de la secundaria. En el Normal esta lógica no suele cumplirse. Una

vez termina el receso de invierno al promediar el año, los alumnos tienen diferentes actividades relacionadas con la graduación y las elecciones profesionales; las inasistencias a las clases aumentan y el interés de los jóvenes se dispersa. Desde mis primeras visitas en el mes de septiembre pude darme cuenta de esta situación:

Mientras subíamos las escaleras hacia el salón de 5.4, Margarita comentó que los chicos estaban muy inquietos porque habían llegado hace unos días de su viaje de egresados -“también en este grupo hay unos personajes”- decía levantando las cejas. Cruzamos dos pasillos angostos cubiertos por una pintura desgastada que resaltada con el sol brillante de la mañana. Entramos al curso y la perceptora pasaba lista en medio de los alumnos que circulaban por el salón. Margarita hizo un par de llamados -“a ver chicos”-y en ese momento un joven que estaba sentado frente al pizarrón le dijo a la perceptora en tono de broma: “¡estás interrumpiendo la clase!” (...) Margarita descargaba su maletín cuando se le acercó una chica delgada de tez morena y delicadas facciones cubiertas por una gruesa capa de maquillaje:

- “¿Nos das las dos horas libres?...”

- “No”, contestó con indiferencia.

La joven se dirigió a su silla refunfuñando, diciendo entre dientes que era injusto porque en todo el año no les había otorgado ninguna hora libre.

A pocas semanas de finalizar el secundario, los intereses y expectativas de los alumnos no están puestos en las clases dedicadas a nuevos temas, así que los profesores concentran sus esfuerzos en el repaso de lo visto durante el año. Por ejemplo, Margarita cerró el programa el 21 de octubre con una charla sobre el desarrollismo durante la presidencia de Arturo Frondizi y dedicó las demás clases a talleres de repaso con miras al examen final.

Aunque las determinaciones curriculares y evaluativas, así como la posición de los docentes impedían el abordaje del pasado reciente, los alumnos mostraban interés cuando se tocaba el tema. Durante las clases resultaba contradictorio que las escasas preguntas de los jóvenes, lo único capaz de alterar su actitud parca e indiferente, no fueran retomadas por las docentes para intentar conectar las respuestas con los temas que estaban exponiendo. Cuando Margarita estaba explicando el peronismo se presentaron dos situaciones que ilustran este punto:

Los alumnos que estaban sentados al fondo del salón nombraron a Menem y una de las jóvenes de la primera fila arrugó el rostro, un tanto extrañada, y preguntó:

- “¿Por qué Menem es peronista?, si privatizó todo”.

- “Hay diferentes bloques”, le respondió uno de sus compañeros.

- “Podemos cantar el himno... Perón, Perón, ¡qué grande sos, mi general cuánto valés!...” cantaba Gabriel con su mano derecha en alto, moviéndola hacia delante y atrás...

- “¡A ver!, eso lo vamos a discutir después”, interrumpió Margarita y continuó “les voy a leer un texto sobre la ideología de Perón”.

(...) Mientras la docente avanzaba con la lectura, en el fondo del salón varios alumnos comenzaron a charlar. Margarita se les acercó para callarlos. Por un momento escucharon en silencio algunas descripciones sobre la propaganda peronista y las manifestaciones políticas de la época. Andrea, una joven rubia que nunca oculta su tedio en clase, comentó: “Perón es un pelotudo”, “demagogo” apoyaba su compañera Antonela (...) La lectura repasaba la vuelta de Perón del exilio en España y el momento en el que expulsó a los jóvenes peronistas de La Plaza de Mayo, “llamó estúpidos e imberbes a los montoneros...”.

- “¿Quiénes eran los montoneros?”, interrumpió Andrea...

- “Los que ponían bombas en los teatros”, respondió apresuradamente un joven de la primera fila...

- “Bueno”, interrumpió Margarita, “eso fue durante el peor momento de la historia Argentina...”.

- “Isabel fue nefasta”, comentó Gabriel...

- “¡Ustedes se adelantan a todo!, eso lo vamos a ver más adelante... por ahora, vamos a hacer algo. Abran sus carpetas”

- “¡Noooo!”, replicaron los chicos en coro.

Dos semanas después, ocurrió algo parecido:

- “Con esto cerramos la década infame y el peronismo”, anunció la docente.

- ¿Cuándo vamos a ver lo otro?, preguntó Antonela.

- “Luego”, contestó Margarita con parquedad.

- “¿Y vamos a ver La noche de los lápices?”, replicó la joven.

- “Si alcanzamos. Por ahora, abran la carpeta”.

Helena afirma que los jóvenes se muestran interesados en los temas relacionados con el pasado reciente pero, al igual que Margarita, considera que éstos solo pueden abordarse una vez finalizado el estudio de los períodos anteriores:

H: (...) La etapa de Frondizi es para mí una etapa importantísima, coincide con todos los cambios a nivel suramericano, el problema Suramericano, Arbenz... pero a los chicos no les interesa, la de ellos es Perón y el proceso, como que para ellos esa etapa no existe.

D: ¿Y cómo aparece la guerrilla?

H: Eso es lo que yo les pregunté.

D: ¿Y los chicos que te contestaron?

H: Ellos quedan como, tienen por una parte la figura del Che Guevara y entonces como que algo ahí les suena... pero no lo entienden (...) yo les decía: no salten etapas porque si ustedes no ven cómo esto se va transformando no se van a poder explicar.

D: Tienen curiosidad...

H: Claro... pero ellos quieren llegar a eso (...) ellos tienen interés en el pasado reciente pero que no los molestes mucho, ¿viste?, en qué sentido: que no los molestes mucho, que no los hagas pensar mucho y que no los hagas trabajar mucho.

Mientras termina el año y las docentes no pueden avanzar en el programa porque los alumnos a regañadientes abren sus carpetas, sería importante pensar la relación entre el interés de los alumnos por el pasado reciente y aquello que los docentes llaman “trabajar mucho”. ¿Cómo aprovechar esta situación para brindarle a los jóvenes marcos explicativos que tengan en cuenta los procesos históricos anteriores?, ¿cuáles estrategias pedagógicas y didácticas le permitirían a los docentes “saltar” entre los diferentes momentos históricos y al mismo tiempo, establecer conexiones con una perspectiva analítica de largo plazo? Las clases donde los alum-

nos muestran y no muestran interés y los docentes buscan enseñar pero no responden a las preguntas, ejemplifican los dilemas que introduce la transmisión del pasado reciente en una institución cuyas bases sufren profundas transformaciones.

En las clases de quinto año las referencias al pasado reciente aparecen en preguntas, frases, palabras y comentarios esporádicos, sin la mediación de explicaciones detalladas. Los relatos de los jóvenes muestran que en su paso por las aulas, el acercamiento que tuvieron al tema fue semejante: alguna vez estuvieron en una charla breve sobre el período o vieron la película *La noche de los lápices*:

Paula: (...) vi la película dos o tres veces y lloré las tres veces...

D: ¿Dónde la viste?

P: (...) en tercer año la vi con mis otros compañeros y hace poco vimos, no sé, no me acuerdo... dos o tres veces la vi y me re sirvió... me pareció algo muy injusto.

Camila: Los estudiantes querían boleto secundario... el boleto secundario, que lo tenemos ahora.

P: ¡Claro! - asentía su compañera.

C: Hicieron una manifestación y el gobierno reprimió y qué sé yo... los torturaron, a las chicas las vio-

laron, a los chicos los torturaron con la picana, los testículos y todo eso... hay una película, incluso, fue como lo más feo que vi en mi vida.

D: ¿En qué época fue?

P: No sé... pero, era el gobierno militar.

D: ¿Con quién la vieron?

C: Fue mi profesor en cívica (entrevista en 5.1).

En síntesis, el pasado reciente no logra ocupar un lugar relevante dentro de las clases de historia debido a la metodología de enseñanza de la asignatura, los objetivos de los docentes, la dinámica del currículum y los tiempos escolares. El cruce de estos factores conforma un contexto en el cual, la relación de los jóvenes con el tema se presenta de manera casual, asistemática y pasajera. Estas son las condiciones de ingreso del pasado reciente a la escuela, conforman el escenario de la transmisión y deben ser tenidas en cuenta para pensar cómo enseñar hoy (cómo recordar si se quiere) en las instituciones educativas.

Los actos

En el Normal cada departamento se encarga de organizar de manera autónoma dos actos escolares durante el año. En secundaria, casi siempre, los profesores deben rotar la asistencia de los cursos a los diferentes actos pues la cantidad total de alumnos, un promedio de

1200, dificulta la realización de convocatorias generales; en especial por la ausencia de un espacio físico que pueda albergar a todos los asistentes (el salón de actos solo tiene capacidad para 300 personas). Los tres actos sobre el pasado reciente que se realizan en la escuela comparten estas condiciones logísticas, además, cada uno presenta características específicas: los actos por el 24 de marzo y Malvinas, aunque mantienen cierta regularidad no se realizan todos los años. Las directivas y los docentes prefieren concentrar sus esfuerzos en la organización de eventos especiales cuando estas conmemoraciones tienen gran relevancia; una muestra de ello fue la conferencia dirigida por representantes de organismos de derechos humanos a propósito de los veinticinco años del último golpe militar. El tercer acto, dedicado a *La noche de Los lápices*, se encuentra a cargo del Centro de estudiantes y su organización depende de los niveles de participación y actividad que registre el Centro.

Estos actos se llevan a cabo desde comienzos de los años noventa por iniciativa de los directivos y su organización alcanzó regularidad después de algunos altercados. Helena comenta que la primera vez que invitaron a las Madres de Plaza de Mayo para una charla con los alumnos, un grupo de padres solicitó una entrevista con el rector para manifestarle su enojo y pedirle la suspensión del evento. A partir de ese episodio, al que se sumaron otras protestas aisladas, la escuela implementó un sistema de permisos: para asistir a los actos los alumnos deben traer una autorización firmada por sus padres:

(...) los chicos podían salir, siempre y cuando tuvieran la autorización de la casa, por esto que hemos hablado [sobre las divisiones que persisten en la sociedad frente al tema], porque hay gente que no quieren que estén. Tienen que traer la autorización de la casa, igual que para el 24 de marzo, porque hay padres que no tienen interés o no están de acuerdo porque tienen familiares militares o tienen muertos de parte de los militares. Que es lo que un día me cuestionó un chico, digamos, que los chicos condenaban desde todo lo que fue la guerra sucia, entonces el chico se levantó y dijo qué pasaba con los muertos que habían tenido los militares, que es el argumento que utilizan generalmente los familiares de muertos de la guerrilla... y bueno (Helena abre los ojos y extiende sus manos para dramatizar la tensa situación) (...) el que está autorizado va y el que no, se queda en la clase y uno charla porque la inmensa mayoría se va. Quedan uno, dos, tres, cuatro, cinco, no muchos... eh, pero quedan.

Cuando tuve mi primer encuentro con los directivos del Normal, el rector comentó otro incidente que muestra la heterogeneidad de las familias vinculadas con la escuela y cómo ésta genera situaciones en las que se pueden observar las disputas sobre el pasado que aún están presentes en la sociedad. En el año 2001 una alumna propuso invitar a su padre, un exsuboficial de la marina, para que diera una charla a propósito del acto por la Guerra de Malvinas. Dada la apertura de las directivas y el entusiasmo de la joven, su iniciativa fue apro-

bada. El padre organizó una exposición con apoyo de otros integrantes de la fuerza, donde justificaba las decisiones tomadas por el alto mando castrense y exaltaba las acciones de las fuerzas armadas durante el conflicto. Helena comentó sorprendida la reacción de los adultos:

“Pero vos sabés que la gente grande todavía tenía miedo. Vos podés consentirlo... lo está diciendo desde el escenario y lo están escuchando los chicos; Roberto [el director] si les dijo que no y yo también... porque... no. Ya el año siguiente no se toleró”.

Esta situación también ejemplifica los discursos que están ingresando a la escuela de manera oficial y aquellos que no. Los permisos de asistencia a los actos por el 24 de marzo regulan los conflictos emergentes y evitan las polémicas. Así mismo, las voces de los militares invitados tampoco se volvieron a tolerar. Si bien es comprensible el malestar que generan a ciertos discursos, este episodio muestra cómo ciertas polémicas son evitadas en la escuela, se las aísla y no se las considera como una instancia de formación que puede ser aprovechada.

Los actos escolares son básicamente eventos rituales, demandan una minuciosa preparación, obedecen a prescripciones temporales y espaciales, poseen una secuencia de ejecución e involucran elementos que son considerados sagrados por la sociedad. En Argentina,

los actos escolares fueron modificados y regulados a comienzos de siglo XX como una de las estrategias desplegadas por la “cruzada patriótica”, cuyo objetivo era la formación de un sentimiento de identidad nacional y el disciplinamiento de la heterogénea población (Dussel 2001, Puiggrós 1994). Los actos y su estructura se formularon según la “historia de bronce”, de grandes héroes, y la celebración de gestas militares bajo formas jerárquicas y de orden cerrado. Debido a las transformaciones ocurridas en los últimos treinta años que han trastocado las relaciones intergeneracionales, la autoridad docente y los cimientos del programa institucional de la escuela moderna, los actos escolares se encuentran fuertemente cuestionados. Parece que han perdido la capacidad que tenían para intervenir en los procesos de subjetivación (Amuchástegui 2000)¹⁴.

Las docentes saben que los actos ya no representan para los alumnos aquellos eventos solemnes capaces de vincularlos con entidades trascendentales como la nación y sus héroes; ellas son observadoras permanentes de la escuela y distinguen sus cambios “cuando yo era chica, las monjas me llevaban a mí a la plaza de Devoto y yo hacía misa de campaña y después nos llevaban al colegio y nos daban chocolate con churros, pero el sentido que le daban... si tenés frío, paciencia. Es la fiesta patria (...) por eso los actos en la primaria siempre tuvieron más sentido porque vienen los abuelos, vienen los padres, viene todo el mundo; en cambio en la secundaria los chicos se cagan de risa, se distraen” (Helena).

Hoy día, la mayoría de los jóvenes considera que los actos (al igual que la autoridad docente (no tienen valor por sí mismos, una fecha en la que ocurrió un suceso de gran relevancia o murió una persona notable, no generan entusiasmo o interés porque sean objeto de conmemoración. En la escuela de hoy, la capacidad de interpelación de los actos tiene que ver fundamentalmente con su ejecución, no con sus aspectos rituales. En palabras de Margarita “Hay veces que se ponen a charlar, o pasan una canción que ellos conocen y se enganchan, o alguna representación... depende, viste... depende el público y qué es lo que organizaron”. Los jóvenes, por su parte, exponen su punto de vista con mayor claridad:

D: ¿Y los actos?

R: No, ¡lo menos!, encima son malos, son aburridos, te obligan a estar ahí, deberían dejarte ir al patio... tenés una hora con un profesor que te interesa, más que ir a un acto que no te importa, te tendrían que dejar ir con el profesor a aprender algo (Roberto 5.1).

A: El que más me gustó fue el último, en el que hice de locutora, el del 9 de julio, porque... se hizo como toda una mesa; normalmente en los actos no se actúa ni nada de eso, normalmente son chicos parados que leen alguna cosa y la gente se duerme y no escucha mucho... esta vez, pusimos así una mesa antigua y estaba sentado Belgrano, ¡bah!; un muchacho imi-

tando a Belgrano, otro a San Martín... y en la mesa estaban discutiendo las bases de la independencia y le ponían todo con el énfasis así, todos enojados, discutiendo... aparte con una luz así amarilla, con el humo... simulaba así toda la antigüedad, estuvo divertido. (Antonela 5.4).

Los comentarios de los jóvenes acerca de los actos que tratan el pasado reciente presentan diferentes matices. Un grupo mayoritario, casi la mitad de los entrevistados, no los menciona. Después se encuentran las respuestas donde los actos aparecen como un título más dentro de la extensa lista de conmemoraciones que se organizan en la escuela.

R: Se celebra el día... de la Raza, de la Bandera, también hacen por el tema de La noche de los lápices.

D: ¿Qué fue La noche de los lápices?

R: No sé, no entendí nunca bien... creo que fue por lo... no sé, los estudiantes, nunca lo terminé...

D: ¿Pero estuviste en el acto?

Romina: Sí, lo hicieron varias veces...

D: Pero, ¿no terminaste de entenderlo?

R: No sé, se me mezcla con otras cosas y no me termina de cerrar... o sea, también tiene que ver tienen que ver con la dictadura... pero nunca entendí (Romina 5.4).

Otros jóvenes que mencionaron los actos hicieron breves alusiones a lo que ocurre en ellos o los motivos por los que se llevan a cabo, pero no ofrecieron mayores descripciones y tampoco los conectaron con su relato sobre la historia del reciente del país:

S: los actos de los golpes... el golpe militar

D: ¿Cuáles golpes?

S: Que hubo 30 mil desaparecidos, no sé si acuerda...

D: No, cuéntame ¿cómo fue?

S: No pará, no sé mucho... hace un montón, que hubo un golpe militar y que desaparecieron a 30 mil personas y bueno... hay un grupo de estudiantes que organizan actos
(Sergio 5.1).

J: Y todo, viste... bueno 9 de julio, día de la raza, día de La noche de los lápices...

D: ¿Qué fue eso?

J: Eh... creo que había sido que un grupo de chicos se toma el colegio, la policía viene a reprimir, los terminan matando... cosas por el estilo

D: ¿Cuándo pasó eso?

J: No, ni idea, me mataste también
(Jorge 5.1).

Aunque estas citas muestran la debilidad de los actos escolares, es notable que Sergio no mencionara el golpe de estado o los desaparecidos en su relato acerca de la historia reciente, mientras que al referirse a los actos el tema surgió de manera espontánea. No brindó mayores detalles, especificaciones temporales o marcos explicativos, pero la presencia de las conmemoraciones en su discurso y los motivos por los que se realizan, indica que los actos aún conservan cierta capacidad de acción sobre el joven, a pesar del rechazo que expresa hacia las formas escolares de transmisión del pasado: “es una materia que casi no me atrae la de historia, pero me la tengo que traer”. Este tipo de respuestas ambiguas, donde los jóvenes saben y no saben, demandan atención y señalan que debemos matizar los análisis que señalan la crisis de los actos escolares. Los problemas que atraviesan estas prácticas no implican que sus efectos se hayan diluido completamente: algunos jóvenes participan de los actos y aún quienes los rechazan explícitamente muestran que han influido en la construcción de su perspectiva sobre el pasado. En el caso de los actos sobre el pasado reciente los matices aumentan porque, como veremos en otros apartados, los jóvenes tienen especial interés hacia ellos debido a los silencios y disputas que persisten alrededor de su temática.

Por último, se encuentran las repuestas de los jóvenes que valoran de manera positiva los actos, afirman que

tienen gran relevancia y los articulan dentro de sus relatos sobre el pasado:

“(...) a veces vienen Las Madres o las Abuelas de Plaza de Mayo y vienen a dar testimonios y responder las preguntas a chicos... bueno, esos actos están buenos, ahí se habla de todo lo que te conté”
(Antonela 5.4).

A: (...) tenemos los típicos actos: día de la bandera (...) después tenemos el día de la independencia y... hacemos marchas por lo de La noche de los lápices...

D: ¿Qué es eso?

A: Por... se hace por el grupo este de chicos que los agarraron en la época del proceso militar que te conté... porque estaban protestando porque querían el boleto escolar. Y los agarraron y se los llevaron, creo que se salvó uno sólo, entonces se conmemora por todos esos chicos. Ese... me parece importante (Andrea 5.4).

(...) por ejemplo la dictadura, el 24 de marzo (...) todos los años se recuerda; por eso... eso quedó latente. Ese día se comenta, se dice en todos lados... algunas veces acá se hicieron cosas también... que son importantes ¿no? (Gabriel 5.4).

Las entrevistas con alumnos y docentes muestran que los cuestionamientos a los actos escolares son múltiples

y alcanzan gran profundidad en la secundaria. En el Normal esta situación se potencia debido a la cantidad de alumnos y los problemas logísticos en la organización de este tipo de actividades. Dentro de ese contexto se empezaron a organizar los actos sobre el pasado reciente, con sus propias dificultades, como la fuerte oposición de un sector de los padres. Estos elementos, a los que se suma una discontinuidad en la organización, implican que la presencia y valoración de los actos sobre el pasado reciente en los relatos de los jóvenes no sea generalizada. Sin embargo, entre algunos entrevistados existe un nivel de reconocimiento que va desde la simple mención de los actos y lo que conmemoran, hasta su incorporación dentro de su perspectiva histórica. Tenemos entonces, que la crisis de los actos aún no parece llegar a sus últimas consecuencias.

2.2. La representación del pasado en los jóvenes

Antes de comenzar su relato acerca de los acontecimientos más importantes ocurridos en argentina durante las últimas décadas, los jóvenes me prevenían de su escaso conocimiento y rápidamente se concentraban en aquello que, en sus términos, habían vivido: el menemismo, la crisis del 2001 y el deterioro de las condiciones de vida de la población. Sin embargo, más allá de los preludios a las respuestas, casi todos mencionaron a “la dictadura” o “el golpe”:

A: ¿De acá de Argentina?

D: Sí... de los últimos cuarenta, treinta años más o menos.

Analía: ¡No sé mucho!...

D: Bueno, lo que sepas.

A: Los golpes... el último golpe de estado, bueno, fue hace treinta años, no fue hace poco... eh, los cambios de presidentes, la gente que se queda sin trabajo, todo lo del dólar
(Analía 5.4).

Eh... no sé...(silencio) este... el golpe de Estado que hubo... eh... bueno lo que pasó en el 2001
(Romina 5.4).

La relevancia que en un primer momento se le otorga al tema no implica que se profundice en él durante los relatos, por lo general, aparece como si fuera un título dentro de un índice, sin articulación con otros acontecimientos o procesos históricos. Los jóvenes emplean una etiqueta (dictadura, golpe) para nombrar algo que aún está presente, que la gente evoca y sobre lo que se cuenta en diferentes lugares y por distintos medios, sin embargo, la mayoría no ubica con precisión cronológica a la dictadura y tampoco intenta presentar algún marco explicativo para ella:

M: De la historia reciente... de lo que más se escucha hablar es de la dictadura y lo que pasó en el 2001.

D: Podrías contarme algo de eso...

M: Bueno, en la época de la dictadura podían secuestrar gente, mucha información no tengo, eh si me preguntás por algo puntual... ellos hacían las cosas a su manera. Había mucha gente que desaparecía, la torturaban.

D: ¿Por qué?

M: Y... por motivos políticos... no sé bien... cualquiera que no estuviera de acuerdo (...) la situación siguió así y luego, no sé cómo llegó la democracia (...) luego el que me acuerdo es de Alfonsín (Miguel 5.1).

R: El golpe de estado. Sé que salieron los militares a la calle (...) El presidente no sé quien era... bueno, no sé... agarraron gente inocente, la torturaron, se robaron chicos, se los llevaron... por eso están las Abuelas de Plaza de Mayo buscando a los hijos, los hijos de los hijos... o sea... no sé, todo eso...

D: ¿Por qué se los llevaban?

R: Se los llevaban y algunos se los apropiaban ellos, no sé (...) bueno... después de eso se instaló de nuevo la democracia (Romina 5.1).

Las entrevistas y el trabajo de campo, indican que esta desconexión entre los significados relacionados con el

período tiene que ver con cuatro cosas: 1) entre los jóvenes predomina una apropiación parcial de los discursos sobre el pasado reciente que circulan en la sociedad; 2) la escuela no les proporciona un esquema en el que puedan ubicar esos significados; 3) la mayor parte de los adultos evita el tema o lo aborda de manera fugaz y anecdótica; 4) el espacio simbólico del que provienen estos discursos es muy amplio y presenta fuertes contradicciones. A pesar de ello, algunos entrevistados incluyeron en sus relatos descripciones más detalladas, plantearon relaciones entre diferentes eventos e hipótesis sobre las implicaciones de ese período en la sociedad argentina. Se podría formular una primera división entre los primeros relatos ‘simples’ y los segundos que incluyen ciertos elementos que les imprimen un mayor grado de complejidad. No obstante, existe un núcleo de significados compartidos por mayoría de los jóvenes que es anterior a esta clasificación primaria y que inicia, como ya dije, con el nombre utilizado para referirse a ese momento del pasado. Luego se asocian otros significados a la dictadura que describen de manera implícita y muy general lo que ocurrió:

L: Fue una de las épocas más feas de la Argentina.

D: Sí, ¿por?

L: Y, bueno, por los temas que todos sabemos ¿no?, por los desaparecidos, todos los conflictos que hubo, la corrupción, como terminó todo (Leandro 5.4).

Eso que todos sabemos se refiere a un conjunto de significados que los jóvenes han interiorizado en distintos ámbitos durante su proceso de socialización y ahora encuentran reiteradamente en el tratamiento del pasado argentino. Esos significados están dispersos en la sociedad, aparecen en notas de los diarios y noticieros, durante las clases de historia, en canciones o en anécdotas que se cuentan entre pares. No conforman un tipo de conocimiento sistemático, sino un saber cargado de elementos implícitos que los jóvenes suponen que son aceptados y compartidos por la mayoría. Dadas las características de este núcleo de significados, lo identifico bajo el concepto de sentido común¹⁵. Éste asocia a la última dictadura con una serie de eventos violentos cometidos por los organismos de seguridad del Estado contra la población civil. Los detalles, nombres y eventos no son necesariamente iguales en los relatos pero siempre apuntan a la violencia estatal. Podemos decir que el sentido común que subyace a casi todos los relatos muestra cómo dentro del proceso de construcción de la memoria colectiva de los jóvenes, predominan los recuerdos que sirvieron de base a los organismos de derechos humanos para confrontar los discursos de la “guerra antisubversiva” y la “teoría de los dos demonios”. En ese proceso, las memorias de los padres ayudan a consolidar el sentido común porque se concentran en la descripción de distintos episodios represivos:

“(...) mi papá me contó una anécdota de la dictadura militar, que él estudiaba, una vez estaba en una clase y entraron los militares y desalojaron a toda la

universidad; o sea, aparentemente querían agarrar a gente perteneciente a centros de estudiantes o pertenecían a un partido político ¿no?... bueno, a él por suerte no le hicieron nada (...) también lo pararon en la calle, ¿no?, eh... volvía a su casa y le revisaron el bolso a ver si tenía un volante de un partido político, de algo (...) mi mamá también me contó una anécdota de un primo de ella que lo secuestraron, lo confundieron con un... no sé si pertenecía a un partido político, no sé... en realidad no pertenecía a nada, lo confundieron y lo liberaron, no le hicieron nada... pero igual pasó un momento muy feo”(Jorge 5.1).

Los recuerdos de los padres surgen casualmente en una charla, como acotaciones a imágenes de la televisión o los titulares de prensa. También, son las respuestas a la curiosidad de sus hijos:

“(...) cuando estamos en la mesa o, quizá, justo coincide la fecha esa y vemos que hay algún acto conmemorativo, en La Plaza de Mayo, por ejemplo, y se acuerdan, salen las anécdotas... o quizá yo les pregunto, cuando, por ejemplo, con la historia más reciente que estamos viendo ahora, quizás yo les pregunto también. Digo qué te acordás o vos que sabías... o le digo, estoy viendo tal tema y me dice ¡ah... sí!, y entonces me empiezan a contar”
(Antonela 5.4).

Como han señalado varios autores (Dussel 2007, Jabbaz y Lozano 2001), entre los adultos aún persisten silen-

cios en torno al pasado que se traducen en olvido e indiferencia. Durante las entrevistas con los jóvenes del Normal, los silencios más comunes estaban vinculados con la apatía de los padres absorbidos por la vida cotidiana, su interés y reflexiones están en el hoy, pues “vivimos el presente y no el pasado, no queremos recordar ni estar juzgando lo pasado” (Paula 5.1).

Algunos padres que vivieron en dictadura no hablan de las persecuciones, las muertes y los horrores del régimen porque en aquella época ellos no sabían lo que estaba ocurriendo. No fueron testigos directos, tampoco recuerdan los mecanismos de represión y control que se implementaron: “mi madre no habla, no sabía mucho, digamos, no tenía mucho que ver, ella no estaba enterada de nada” (Romina 5.4). Esta es una muestra de cómo un sector de la sociedad recurre al olvido para eludir la difícil reflexión acerca de los mecanismos y complicidades que posibilitaron un gobierno que se propuso “la reorganización nacional” a través de la difusión del terror¹⁶.

Aunque los silencios no suelen alcanzar el nivel de la censura, en el caso de una joven sus padres le aconsejan retirar su mirada del pasado trágico porque allí no puede encontrar nada bueno, simplemente debe ignorársele:

“(...) sinceramente no sé mucho del tema... porque con mis papás... no hablamos... a ellos no les gusta

hablar de esas cosas... me dijeron que cuanto más alejarte de todo eso es lo mejor... yo sé que es... como algo muy feo que marcó la historia y nunca me enteré de nada más” (Marina 5.4).

La entrevista de Marina es interesante, primero dijo que desconocía el tema y mientras desarrollaba sus respuestas, introdujo comentarios que apuntaban en otro sentido: “hubo desaparecidos que le robaban a sus hijos y ahora hay mucha gente que ya es grande, que no saben quiénes eran los padres... ni siquiera saben el nombre, no tienen una foto, nada de eso”. En su relato convive una tensión entre saber y no saber; ha interiorizado el sentido común y sus elementos básicos pese a la resistencia de sus padres.

Dado que el sentido común no requiere muchas explicaciones y tampoco es objeto de preguntas, la dictadura adquiere algunas características propias del relato mítico tales como la ausencia de una ubicación específica en el tiempo y la conexión con procesos históricos concretos. Las entrevistas citadas al comienzo de este apartado pueden ser tomadas como ejemplos de esa tendencia, ahora me gustaría traer un fragmento muy particular donde un alumno, activista de una iglesia cristiana, caracteriza a la dictadura como un período sacrificial:

J: (...) me parece que sobre un golpe militar (...) cuentan que cuando iban a la escuela, a veces tenían que salir porque había amenaza de bomba, los res-

guardaban en la calle o en la plaza, una época muy terrible... que se hicieron muchos sacrificios... no fue hace mucho... hace treinta...no, cuarenta años (...) me contaban, que entraban a una casa de alguien que sospechaban que podía ser revolucionario y agarraban a esa persona y le sacaban la libreta telefónica y todas las personas que aparecían o figuraban en la libreta telefónica iban a sus casas y le hacían lo mismo; los raptaban... y torturaban...

J: Sí, a veces, o sea, cuando estamos estudiando y preguntamos, ¿qué... qué fue esto? Y nos dicen...

D: ¿Te han comentado algo más?

J: No... no sé más, eso. (Juan 5.1).

Aunque la interpretación que acabo de formular puede resultarle al lector un tanto forzada, debo subrayar que no pretendo hacer mayores elucubraciones sobre ella, simplemente quiero señalar cómo la tendencia mítica que adquiere el relato sobre la dictadura facilita la interpretación que hace Juan, quien toma algunos significados y les da sentido dentro de un marco interpretativo con las mismas características pero que le es más familiar: la muerte asociada con un significado de expiación y ruptura entre épocas, un sacrificio. Este caso muestra que la tendencia mítica del sentido común sobre la dictadura puede albergar significados muy distantes, alejándolo del relato histórico y habilitando la entrada de otros discursos, incluso aquellos que le son radicalmen-

te opuestos. Por ejemplo, en los relatos de algunos jóvenes la dictadura es descrita como un momento oscuro y trágico pero con elementos positivos, los cuales, provienen de los discursos que justificaron en su momento el golpe de estado y la injerencia desmedida de los militares en todas las esferas de la sociedad:

“No se podía salir a la noche sin documento, tenía que tener documento, eh... no podías estar en contra del gobierno, tenías que hacer todo lo que ellos dijeran pero... la gente estaba mejor, porque durante el gobierno de Alfonsín había inflación y todo eso, o sea, había desempleo y durante el militar, dentro de todo, no había tanto desempleo, los precios eran más bajos... pero tenías que acomodarte a sus reglas”
(Silvia 5.4).

Aunque estos relatos están contruidos sobre el sentido común, los entrevistados agregan valoraciones positivas acerca del gobierno militar como si no hubiese una conexión entre el manejo del Estado y el orden económico-social. Es decir, suponen que los altos niveles de control y represión son sinónimos de seguridad para la población en general independientemente de la completa distorsión de las actividades y atribuciones de las instituciones de seguridad del Estado. La hiperinflación y el desempleo aparecen de la misma forma: en aquella época las reglas eran estrictas a niveles extremos pero eso no afectaba el empleo y no causaba distorsiones económicas. Desde luego, el impulso mediático que tuvo el discurso sobre la seguridad durante la época en

la que realicé las entrevistas tiene una clara influencia en las respuestas (ver: nota 18); sin embargo, más allá de las especificidades coyunturales, los relatos contradictorios indican que el sentido común y su tendencia hacia una mitificación habilita este tipo de yuxtaposiciones discursivas dado que el pasado no es objeto de preguntas. Así, las comparaciones simples están permitidas y algunos adultos pueden agenciar este tipo de relatos con pocas críticas por parte de los jóvenes:

“Mis papás cuentan que había más seguridad, o sea, vos podías salir a la calle tranquilo porque no te iban a robar, no te iban a secuestrar, pero también era feo, porque desaparecía gente de la nada... toda gente que era partidaria de algún tipo de... asociación comunista; entonces desaparecían, que reprimían, que era feo vivir en esa época... pero que había más seguridad que ahora. Ahora que... no podés salir de tu casa a la calle porque, no sabes si te van a secuestrar, te van a robar, te van a matar” (Analía 5.4).

Finalmente, otro aspecto de los relatos que se encuentra limitado por el sentido común es la identidad de las víctimas y las razones por las que sufrieron acciones violentas. Los jóvenes no le atribuyen ninguna característica particular a los asesinados y desaparecidos, no saben por qué eran atacados, simplemente eran personas que caían dentro de la represión indiscriminada:

C: Privaron a mucha gente de sus derechos, por ejemplo, le sacaban los hijos a las mujeres embara-

zadas, mataban a gente por estar en la libreta de teléfonos de otras personas, los tiraban al río, o los torturaban con la picana eléctrica por ejemplo

D: ¿Y por qué les hacían eso?

C: Este... no sé, los militares querían gobernar por el miedo (Carla 5.1).

Pilar Calveiro (1998) afirma que, durante el régimen militar, la captura aleatoria de personas cumplía un papel importante en la “diseminación del terror”, tanto a nivel interno como externo de los campos de concentración, porque constituía una prueba incuestionable de la arbitrariedad y omnipotencia del complejo represivo. Los militares pretendían demostrar la existencia de un poder absoluto que manejaba a su antojo el derecho de vida de todos los integrantes de la sociedad. Aunque las víctimas casuales alcanzaron un número absoluto considerable, su presencia en los campos obedecía a circunstancias fortuitas. El plan represivo estaba dirigido específicamente a los militantes de las organizaciones armadas, sus periferias, activistas políticos de la izquierda en general, activistas sindicales, sociales y miembros de los grupos de derechos humanos. El predominio de la representación de la “víctima aleatoria” muestra que los resultados de las prácticas de disciplinamiento e intimidación masiva, han quedado muy arraigados en las memorias transmitidas por los adultos. Una vez más, la ausencia de las características políticas adquiere coherencia y significado dentro del sentido

común de los jóvenes. También debemos considerar que la desaprobación, relativamente extendida entre la sociedad, del paradigma de la guerra antisubversiva rompió la asociación directa entre la víctima y el sospechoso, aquel que podía ser objeto de cualquier trato simplemente por “estar en algo”. La expresión “por algo será” o alguna variante aplicada hacia el pasado no es mencionada por jóvenes.

Dentro de la tendencia general de identificación anónima de las víctimas se presentan variaciones. Algunos entrevistados señalaron que los militares atacaban a las personas que tenían ideas contrarias a las suyas o que ellos consideraran peligrosas. En sus relatos se presenta un registro de los motivos que alegaban los represores pero sin una clara identificación de quiénes eran los que agenciaban las ideas que causaban la furiosa respuesta del régimen, qué tipo de ideas eran y por qué causaban tal encono:

“Por sólo estar en la agenda de algún detenido, alguno que haya querido o que haya osado criticar al gobierno o ponerse en contra... peor. Quizá por contactos que no tienen nada que ver, o un teléfono tirado en la habitación... quizá puede dar el dato de una persona (...) quizá a la gente le dio miedo porque... puedo ser yo, puede caer cualquiera... porque no falta ser enemigo de nadie para caer” (Gabriel 5.4).

“(...) una gran represión donde las ideas que eran distintas a la gente del poder se pagaban con la vida;

entonces hubo un montón de gente... de madres que se quedaron sin hijos, de hijos que se quedaron sin papás” (Antonela 5.4).

En la mayor parte de los relatos no se encuentran referencias al contexto o las circunstancias por las que ocurrió el golpe militar; es una marca, un corte temporal, ocupa ese lugar dentro de los relatos pero es algo que simplemente ocurrió. En unos casos excepcionales los jóvenes mencionan de forma sucinta y aislada algo al respecto, bien sea la muerte de Perón, la tradición golpista de los militares argentinos o la inestabilidad política:

“(...) asume otra vez Perón, el tercer gobierno, pero muere y asume la tercera mujer de Perón, Isabelita le decían (...) Que en realidad fue cualquiera cosa, porque esa mujer estudió hasta sexto grado, ni la primaria completa tenía, entonces el país quedó en manos de cualquier cosa, este, la manejaron los militares y ahí fue cuando, en el '76 creo que fue, viene la dictadura” (Mónica 5.1).

“(...) eligieron por tercera vez [a Perón] pero estaba muy enfermo y se murió y... le dejó el cargo a su esposa (hizo un gesto de desprecio) como se llamaba... ¡Isabel! Se llamaba... ¡no!, era una tarada (...) provocó muchos problemas económicos y sociales, entonces la armada dijo: bueno, ¡basta!, y decidieron tomar el poder y... empeoraron las cosas” (Andrea 5.4).

Los relatos de los jóvenes son aún más escuetos cuando se refieren a la salida de los militares del manejo del Estado y la convocatoria a elecciones. Casi todos dijeron que desconocían las razones por las cuales los militares salieron del poder y tampoco aventuraron mayores hipótesis al respecto:

A: ¡Ah!... lo que sigue, sí... después en el... '82 llaman a elecciones.

D: ¿Por qué?

A: Llaman (mueve su mano al decirlo, como presentando algo y luego sonríe)... ah... ¿por qué llaman a elecciones?, por qué (silencio)... no me acuerdo... y asumió Alfonsín. (Andrea 5.4).

A: Después... asumió el señor presidente Alfonsín (lo dijo con una sonrisa sarcástica)

D: ¿Y por qué se fueron los militares del gobierno?

A: No me acuerdo... sé que hubo pero... no, y después bueno, sé que vino la presidencia de este señor, Menem, que nos vendió todo el país. (Antonela 5.4)

Sólo dos entrevistados conjeturaron sobre las causas de la caída del régimen militar. Uno de ellos, expuso un relato que contenía detalles sobre procesos históricos anteriores al último golpe, mencionó fugazmente a los grupos guerrilleros de los setenta y comentó las acciones realizadas por el terrorismo de Estado; con base en

ello afirmó que la salida de los militares ocurrió, quizás, porque se hizo público el nivel de violencia que alcanzaron las acciones de represión ilegal ordenadas desde la cúpula castrense. El otro relato se basa fundamentalmente en el sentido común y no presenta mayores referencias a otros aspectos del período. Estos dos relatos son interesantes porque en un caso se presenta un cierto nivel de reflexión y coherencia, mientras que en el segundo, la restauración de la democracia representativa aparece como algo que es inherente al pueblo, que resurge de forma espontánea¹⁷:

“(...) después de eso [la represión generalizada], no sé... supongo que se le empezó a destapar todo y tuvieron que irse y convocar elecciones y... bueno, eligieron a Alfonsín” (Leandro 5.4).

“(...) después de un tiempo, [los militares] no pudieron reprimir al pueblo porque era privar de los derechos humanos a la gente, entonces tuvo que llamar a elecciones en el '82” (Camila 5.1).

Los relatos contruidos con base en el sentido común y las variaciones analizadas durante esta sección, conforman el grueso del material relevado durante las entrevistas a los estudiantes. Sólo me resta abordar unos relatos donde se alude a los grupos guerrilleros que actuaron durante los años setenta. Los jóvenes que nombran estos grupos se refirieron a ellos de manera escueta y los caracterizaron básicamente como enemigos de los militares, sin mayores detalles acerca de su confor-

mación, objetivos o tendencia política. La representación que tienen de ellos se circunscribe al uso de la violencia dentro de una confrontación entre dos bandos; de hecho, el origen de las guerrillas aparece como un tipo de respuesta al golpe militar:

D: ¿Qué conflictos hubo?

Leandro: Y... principalmente, la persecución a las ideas... los otros grupos que surgían, que no lograban nada, pero... los montoneros, la ERP y todos esos.

D: ¿Quiénes eran esos?

L: No... no sé mucho, pero era gente que se le oponía a la dictadura y... con métodos violentos y se armaba una sesión muy agradable (hacía un gesto sarcástico con sus manos) y, bueno, eso. (Leandro 5.4).

En este pequeño grupo de entrevistados, las variaciones más sustanciales se presentan entre un joven que viene de una familia de militares y que interpreta las acciones de los grupos guerrilleros y los militares desde la ‘teoría de los dos demonios’, por otra parte, una joven cuyo relato contempla más detalles y explicaciones y valora de manera positiva los objetivos de los grupos guerrilleros, pero se distancia radicalmente de los métodos que emplearon:

R: (...) hubo varios conflictos entre los militares y otro grupo que se llama los montoneros, conflicto

muy fuerte, de shock... mi abuelo por parte materna era militar, entonces bueno, yo estoy un poco ligado también al lado de los militares, pero yo no tomo parte de ningún lado, pero bueno, me parece que los dos cometieron muchos errores.

D: ¿Qué eran los montoneros?

R: Era un grupo de personas que no estaba de acuerdo con que los militares tomaran las riendas del gobierno, las riendas del país, no estaban de acuerdo con los métodos que utilizaban, que tampoco eran buenos métodos; cometieron muchas injusticias, secuestraron mucha gente, mucha matanza y que lo mismo hizo el otro bando, los montoneros, los dos tuvieron errores muy feos (...)

D: Pero ¿cómo terminó el conflicto entre los montoneros y los militares?...

R: Sabes que no sé (entrevista con Roberto 5.1).

“los montoneros eran muy peronistas, estaban todo del lado de Perón, defendían todo lo que era eso y luchaban en contra de los militares, hacían pintadas... este, se encargaban de... era de una educación política que en realidad no tenía nada de malo porque estaba prohibida; hicieron cosas malas, como los militares también... provocaron desapariciones, secuestraron a Aramburu lo mataron... después secuestraron al cuerpo... este, hicieron muchas cosas

malas, pero luchaban por causas justas, pero a lo mejor, no lo hicieron del mejor modo. Este... bueno, los militares, para mí, todo lo que hicieron estuvo de muy mal modo hecho” (Mónica 5.1).

Capítulo 3

El Nacional

El Nacional es una secundaria pública compuesta de seis divisiones por cada curso, tres funcionan en la jornada de la mañana y tres en las horas de la tarde. Su sede ocupa prácticamente media cuadra y está delimitada por un enrejado blanco sostenido por un muro de mediana altura. El largo edificio de cuatro plantas se encuentra en buen estado, posee techos triangulares y una fachada de color rojo ladrillo que contrasta con el blanco de las paredes, columnas y ventanas. Al cruzar la entrada, cubierta por un techo transparente, está un patio en el que se destaca un pino junto a la bandera nacional. La puerta doble que da acceso al edificio conduce a un hall central que tiene en la parte izquierda una pequeña oficina que hace las veces de recepción y oficina auxiliar de preceptoría; a la derecha, se encuentra un pequeño cuarto que alberga la fotocopidora junto a una de las escaleras que conduce a la planta alta. Frente al corredor se divisa una cancha de fútbol cinco en cemento. Las paredes que la rodean están adornadas con algunos motivos representativos de la ciudad (el obelisco, una pareja bailando tango, un bandoneonista)

y una pintoresca representación del Taj Mahal. Entre la cancha y la oficina de recepción se despliega una larga galería que alberga aulas a sus costados y finaliza en una escalera. Las otras plantas del edificio tienen una organización espacial semejante, un hall central con espacios adyacentes en los que se ubican oficinas o baños y dos pasillos principales con aulas.

Cuando estuve por primera vez frente a la sede de la escuela, pensé que se trataba de una institución privada por los rasgos arquitectónicos de estilo inglés, atípicos de las escuelas públicas de la ciudad. La confusión se resolvió de inmediato gracias al cartel del Gobierno de la Ciudad a un costado de la entrada y una gran pancarta que anunciaba el treinta aniversario de la institución. De todas formas, no estaba completamente equivocado: durante sus primeros años la escuela recibió a los alumnos en un edificio contiguo y al poco tiempo se trasladó a esta sede donde, en efecto, funcionaba una escuela privada. El aspecto del edificio no solo está relacionado con sus antecedentes, el contexto barrial también es importante. El Nacional se encuentra en un sector residencial alejado del centro y cerca de la autopista que separa la Ciudad de Buenos Aires de la Provincia. Allí predominan las casas amplias con antejardín y garaje. Las edificaciones no son iguales como en la ciudad jardín estadounidense, pero guardan uniformidad debido a las cuidadas fachadas de ladrillo y las terminaciones de madera en puertas y ventanas. A comienzos de siglo XX, esta zona se había destinado a la construcción de quintas para los sectores acomodados de la sociedad porteña,

sin embargo, después unas décadas la mayor parte de la población que había construido sus casas allí, eran inmigrantes europeos pertenecientes a sectores populares en ascenso. Aunque el sector conserva quintas históricas, en la actualidad el perfil de los habitantes corresponde al de los estratos medios de la ciudad.

Desde su inauguración, la escuela recibió chicos que vivían en las inmediaciones de la sede; pero en los primeros años de la década del noventa su carácter local cambió y empezaron a matricularse alumnos provenientes de otros sectores de la ciudad y de la Provincia de Buenos Aires. “Ahora los chicos que vienen a la escuela no son del barrio”, comenta una docente, quien termina su afirmación con el dedo índice en alto “ahora ellos van a la del Observador, que es bachillerato internacional”. El Observador está a pocos metros del Nacional y ocupa el otro extremo de la cuadra. Su predio también está delimitado, tiene una pequeña caseta de vigilancia tras la reja y a continuación, dos robustos edificios de cuatro plantas dominan el panorama. Los alumnos asisten en uniforme de pulóver azul oscuro, camisa blanca, pantalón gris para los hombres y falda escocesa de cuadros verdes y azules para las mujeres. Algunas veces, cuando iba a la escuela a primera hora de la mañana, descendía del colectivo acompañado de jóvenes que acudían al Nacional, mientras sus vecinos llegaban caminando o bajaban del auto de sus padres.

El cambio en la composición del alumnado hace parte del proceso general de fragmentación del sistema

educativo de la ciudad, cuya principal consecuencia es la mayor diversificación y separación de los circuitos educativos, especialmente, al interior de los sectores medios y altos que pueden acceder al sistema privado que ofrece distintas orientaciones institucionales y educativas. Así, las familias del barrio con mayores ingresos se han ido trasladando a las escuelas privadas y al mismo tiempo, el Nacional se consolida como una institución a la que acuden chicos procedentes de sectores medios de gran heterogeneidad. Las ocupaciones de los padres y madres de los chicos entrevistados, muestran esta situación: se pueden encontrar desde albañiles, empleadas domésticas, ingenieros, psicólogas, quiosqueros y bioquímicas hasta un ejecutivo de una gran empresa prestadora de salud.

En el Nacional se imparte un bachillerato común, por lo que las divisiones se agrupan de acuerdo a las clases de idioma extranjero. Jornadas y divisiones se conforman a partir de un sorteo anual en el que participan todos los inscritos. Esto supone que la asignación de los cupos funciona de manera aleatoria y equitativa, sin tener en cuenta alguna característica del alumno como, por ejemplo, sus antecedentes educativos, edad o estrato social. Aunque el sorteo se ha venido aplicando regularmente, las características de los alumnos en cada jornada son significativamente diferentes. Casi todos los jóvenes de la tarde vienen de otros barrios o de la provincia, alrededor de la mitad ha repetido por lo menos un año y más de la mitad cursó algún año de secundaria en otra escuela. Al contrario, durante la mañana

el nivel de repitencia disminuye notoriamente y la mayoría asiste desde primer año de secundaria; además, las divisiones tienen grupos más grandes (un promedio de treinta y cinco alumnos frente a veinticinco de la tarde), pues el número de inscriptos es mayor.

Durante los últimos años una serie de factores (la fragmentación del sistema, la demanda de los padres, el contexto general de la escuela y el mecanismo de asignación de los cupos), han generado dos circuitos en la escuela, por un lado, la jornada de la mañana con un ingreso restringido que genera grupos relativamente estables y por otro, la jornada de la tarde con capacidad para incorporar nuevos alumnos en las diferentes divisiones con grupos muy heterogéneos en términos de trayectoria escolar, edad y condición social.

Según las docentes, en la jornada de la mañana los alumnos son más disciplinados, tienen mejores calificaciones y participan de actividades extracurriculares. Ellas comentan que esta diferencia es “un clásico de las escuelas de Capital”: “(...) todo es más complicado a la tarde (...) hay que trabajar más, desde todo punto de vista (...) es como que a veces se te imponen situaciones diarias de convivencia, de temas de disciplina, de carencias de los chicos, que no te permiten, tal vez, discutir los grandes temas” (Patricia). Uno de ellos, es la enseñanza de la historia reciente y la organización de los actos escolares relacionados con ella. La comparación entre las dos jornadas nos permitirá rastrear continuidades y rupturas del discurso institucional y las

implicaciones que esto tiene en la construcción de la memoria de los jóvenes.

3.1. El discurso que circula en la escuela

En el Nacional los temas relacionados con el período de la dictadura se abordan en varios ámbitos. El más importante, en términos de repetición y convocatoria, comprende los actos escolares por el 24 de marzo, la Guerra de Malvinas y La noche de los lápices. Le siguen dos instancias extracurriculares, el centro de estudiantes y el taller de periodismo, donde los alumnos participan en la organización de los actos y generan actividades en torno al tema. Además, las docentes de historia y educación cívica abordan el pasado reciente en sus clases, bien sea para efectuar charlas alusivas a propósito de las conmemoraciones o como parte de los programas curriculares. Durante mi estadía pude observar el acto por La noche de los lápices y asistí a unas clases de educación cívica dedicadas a la lectura del libro *Nunca más*. Empecemos, pues con los actos escolares.

Los actos y jornadas

Desde mediados de los noventa, el Gobierno de la Ciudad ha generado una serie de resoluciones y programas que buscan promover el tratamiento de los derechos humanos y la historia reciente en las escuelas que están bajo su jurisdicción. Antes de la entrada en vigencia de estas políticas, un pequeño grupo de docentes del área

de historia y cívica apoyados por la vicerrectora de la jornada de la mañana, habían realizado algunas actividades que anticipaban las resoluciones gubernamentales (organización de actos escolares, clases alusivas, palabras al inicio de la jornada, etc.) a pesar de las resistencias de algunos colegas y padres que se hicieron visibles en distintas situaciones conflictivas hacia finales de los años ochenta y comienzos de la siguiente década. El desarrollo de la discusión pública sobre el tema y las políticas emanadas desde el Estado a mediados de los años noventa, le permitieron a las docentes afirmar lo hecho hasta ese momento y habilitaron la realización de jornadas, clases y actos de manera sistemática (Higuera 2008).

En los actos por el 24 de marzo y La noche de los lápices, se han llevado a cabo diferentes actividades tales como charlas alusivas en las aulas, conferencias con representantes de organismos de derechos humanos y jornadas de reflexión. Las actividades programadas cambian de un año a otro de acuerdo con la disponibilidad horaria de los docentes y directores, el nivel de participación de los alumnos y el número de compromisos institucionales. Por ejemplo, durante el período en el que realicé el trabajo de campo, la conmemoración por La noche de los lápices se llevaría a cabo en el marco de una jornada de reflexión sobre los temas de violencia e inseguridad, muy de moda por aquella época. Los docentes pretendían que los hechos recordados habilitaran una discusión amplia sobre las causas y contextos en los que se producen situaciones de violencia e inse-

guridad en el país. Habían fijado como objetivo trascender las posiciones simplistas y ahistóricas sobre estos temas que eran agenciadas por algunos sectores de la sociedad y medios masivos de comunicación¹⁸. La jornada tuvo que suspenderse porque cambiaron las autoridades escolares. Finalmente, se realizó un pequeño acto al inicio de la jornada de la mañana y durante la tarde la suspensión fue total.

La mayoría de los actos sobre el pasado reciente que se han llevado a cabo en la escuela, han seguido las pautas básicas de los demás actos escolares. En principio, el vicedirector de la jornada elige a los docentes que se encargarán de los distintos aspectos organizativos: uno para el discurso, otro debe coordinar las actividades de los alumnos encargados de la actividad alusiva (representación, discurso, canción, etc.) y un tercero responsable de los aspectos protocolarios (designación del abanderado, nombramiento del coordinador del acto, etc.). Para evitar sobrecargas laborales, se supone que la participación de los docentes en los diferentes actos se distribuye de manera equilibrada durante el año. Sin embargo, en los actos relacionados con el pasado reciente la planeación, ejecución y asesoría se concentra en los profesores de cívica, historia y el taller de periodismo.

Los docentes de las áreas mencionadas han realizado distintas actividades para introducir el tema de los derechos humanos dentro de la escuela. La fuerte vinculación que tienen con la organización de los actos no sólo obedece a su trayectoria dentro de la institución, tam-

bién se nutre de elementos propios de la cultura escolar. Patricia, docente de educación cívica, señala con claridad estas condiciones de trabajo:

P: (...) Hay también un error, me parece a mí, una crítica que le puedo hacer a las autoridades de la escuela, que siempre tratan de darle las fechas estas, para que preparen el acto, a los de historia, a los de cívica (...) lo hacemos y lo hacemos con gusto y, además de ser parte del trabajo, creemos que eso tiene un valor, de que el acto tiene valor en sí mismo. Pero me parece que hay un error en el sentido que, para los chicos, si es siempre el de cívica o el de historia el que habla del 24 de marzo, parece que es un delirio nuestro ¿viste? (...) y en realidad, es un tema que hay que lanzarlo al profesor de matemáticas...

D: Pueden tener algo que decir

Patricia: ¡Claro!, seguro que lo tienen, seguro que lo tienen, entonces me parece que, nosotros ya lo hemos conversado mucho eso, es un tema de los argentinos, porque a veces se da, por ejemplo, las primeras veces antes de que haya acto... la directiva era que había que conversar en la clase del tema, todos los profesores. Tal vez los profesores de matemáticas se asustan ¡¿y yo, que digo?!... y decí lo que... digamos, es historia reciente, podés tener recuerdos, tenés tu memoria (...) entonces, es un tema que nos interesa especialmente porque somos de la materia, no porque somos argentinos y porque nos ha pasado todo lo que nos ha pasado. (Patricia).

Algunos profesores no asumen la reflexión sobre la historia reciente como un asunto relacionado con el ejercicio de una ciudadanía activa, sino como una tarea de la cotidianeidad institucional. Las actividades sobre el tema se incluyen entonces, en plano de los contenidos que están subordinados a la lógica de las disciplinas escolares. Éstas, al igual que las disciplinas del campo intelectual, separan y compartimentan temas y preguntas dentro de categorías cerradas, así el conocimiento general se divide, ordena y reparte entre diferentes especialistas. Los docentes adscritos a las disciplinas escolares donde son ubicados los nuevos contenidos se convierten, entonces, en sus encargados “naturales”. Queda establecida una autoridad en el tema y al mismo tiempo, se suspenden responsabilidades entre los docentes según su competencia profesional. En otras palabras, el proceso de recontextualización clasifica la historia reciente como un contenido que debe ser transmitido en el marco de una relación pedagógica donde el mensaje parte del docente especialista hacia el alumno (Bernstein 2000). Este proceso permite que la mayoría de los docentes se desvincule de las actividades relacionadas con el tema porque los especialistas son unos pocos y además, ellos no pertenecen al grupo receptor de los nuevos contenidos. Por último, debemos tener en cuenta que el tratamiento del tema involucra fuertes discusiones morales y políticas que se encuentran latentes en la sociedad, por lo que el docente estará obligado a manejarlas frente a grupos de jóvenes con diversos antecedentes familiares. En este sentido, la pregunta ¿Yo qué digo?! expresa la búsqueda de respuestas en la discipli-

na para salvaguardar la ‘neutralidad’ docente y al mismo tiempo, brindarle legitimidad ante posibles cuestionamientos de los alumnos (otros ejemplos de esta situación se encuentran en Jelin y Lorenz, Eds. 2004: 163-182).

Debo aclarar que no estoy interesado en promover el abandono de los conocimientos expertos en la discusión de temas especialmente complejos y polémicos; sólo busco subrayar las condiciones y límites que la cultura escolar le impone a su tratamiento.

Ahora, ¿cuál es la postura de los jóvenes frente a estos actos? Las docentes entrevistadas tienen perspectivas sensiblemente diferentes al respecto. Para Silvia los jóvenes tienen un alto compromiso: “(...) son los actos más... a silencio cerrado en el patio de la escuela, sobre todo el del 16 de septiembre, el de La noche de los lápices, ese es un acto que no vuela una mosca... que hay un compromiso por parte de los chicos”. Patricia, al contrario, considera que no existe una posición uniforme y cuestiona algunas ideas de sus compañeros que tienden a homogeneizar la actitud de los jóvenes: “tenemos el prejuicio que los chicos no escuchan los discursos que se pronuncian; a veces es un prejuicio, a veces no, a veces escuchan y a veces no. A veces escuchan porque después uno trata de comentar algo y algunos pescaron, otros directamente no”. Los testimonios de los jóvenes y mi observación del acto con motivo de *La noche de los lápices*, muestran la heterogeneidad señalada por Patricia. Examinemos esta cuestión a partir de mi registro sobre acto:

Hacia las 7:45 estaba llegando a la escuela, parece que todos los alumnos estaban enterados del acto. Una vez que ingresaban se ubicaban en la cancha de fútbol cinco junto a sus compañeros de curso. En medio de la abarrotada y bulliciosa cancha, el preceptor y la vicedirectora daban en tono amable, indicaciones para separar grupos y ordenar filas; luego se ubicaron en el fondo de la cancha. Los demás profesores lo hicieron delante de los alumnos, al costado derecho de la formación. A su izquierda, frente a un micrófono y unos parlantes, estaban los alumnos del Centro de Estudiantes encargados del acto, dos hombres y cinco mujeres. Empezaron a sonar por los parlantes las notas del himno de la escuela, miré hacia la cancha y la multitud de jóvenes se había convertido en una formación silenciosa con miradas al frente. Una docente cantaba en un tono bajo con algunos de sus colegas. Los alumnos prácticamente no abrían la boca, excepto los que se encontraban en el frente de la formación. Todos escuchaban en silencio, unos con las manos en los bolsillos, otros con las manos al frente, con posturas corporales no muy firmes, más bien relajadas. Los encargados del centro de estudiantes releían con ansiedad unas líneas que tenían anotadas en unos pequeños papeles (...).

Terminó la música. Uno de los jóvenes del Centro, vestido con pantalón y camisa negra, se acercó al micrófono:

“Este día nos encontramos reunidos para recordar lo ocurrido en una madrugada de 1976, en la que sacaron de sus casas a un grupo de chicos que habían luchado por una causa justa, por esta causa –prosiguió– se habían enfrentado al poder de la dictadura militar. La mayoría fueron asesinados y para toda la sociedad quedó el testimonio de Pablo Díaz, quien dio a conocer los terribles hechos, hoy nos reunimos para recordar lo ocurrido”.

Después de la corta introducción anunció la entrada de la Bandera Nacional. Desde la puerta principal llegaron tres alumnos formados en una línea paralela, que intentaban mantener con una especie de paso marcial. Se ubicaron entre los docentes y el grupo de jóvenes que dirigían el acto. En el centro de la formación estaba un chico alto y robusto que portaba con firmeza y gran seriedad el estandarte de la Bandera, a su derecha una chica y a su izquierda un chico, de estaturas notablemente menores. El muchacho de negro anunció el Himno Nacional. Éste fue entonado por todos los profesores y otra vez, uno que otro chico cantó, en especial, aquéllos pertenecientes a los primeros años. Los que estaban ubicados al fondo guardaron silencio.

Terminó el Himno bajo un sonoro aplauso. El moderador anunció las palabras de Juan. El otro joven, de largo cabello negro, se ubicó frente al micrófono. También estaba vestido de negro y se distinguía en su buzo el nombre del grupo de rock, Metallica.

Leyó con tranquilidad un corto escrito de tintes poéticos, en el que se refería al infinito valor creativo de las palabras en contraposición al carácter destructivo de las armas “(...) ellas dan lugar al recuerdo, a la transmisión de eso que no podemos olvidar (...)”. Los asistentes aplaudimos y luego el moderador anunció la lectura a cargo de sus compañeras, de un texto sobre los acontecimientos ocurridos el 16 de septiembre.

Las jóvenes estaban formadas en fila y se iban relevando en la lectura del texto. Comenzó una chica de cabello negro y gruesos lentes, leía segura y pausadamente: “En la Ciudad de La Plata, durante la madrugada del 16 de septiembre comenzaron los secuestros de un grupo de chicos”. El relato brindaba detalles sobre la forma como los represores los sacaron de sus casas, simplemente por pertenecer a un centro de estudiantes que había hecho un reclamo justo: el boleto estudiantil. El relato subrayaba el tormento al que habían sido sometidos los jóvenes por haber hecho un reclamo, esto mostraba la ferocidad de la dictadura y su enorme injusticia “(...) sobrevivieron unos pocos y Pablo Díaz contó lo ocurrido (...) tenemos que recordar para que no vuelva a ocurrir (...)”. La quinta joven terminó el relato de los hechos y la última leyó un fragmento que subrayaba enfáticamente los motivos del acto: “recordar a unos jóvenes que lucharon por una causa justa, de un centro de estudiantes, como nosotros. Debemos reivindicar esa lucha”. Un aplauso acompañó el final de los casi quince minutos de lectura.

La atención de los asistentes no fue completa. Mientras las jóvenes leían terminaron de llegar varios alumnos que se ubicaron cerca de la entrada, atrás de los profesores. En un momento empezaron a charlar, a tal punto que una docente les llamó la atención -“¡bueno!...”- dijo en voz baja y con una clara expresión de disgusto en su rostro. Podía escuchar otros murmullos que provenían de las últimas filas, algunos profesores a mi lado observaban con el ceño fruncido (...)

Terminada la lectura de los acontecimientos, el joven con el buzo de Metallica tomó el micrófono para cerrar el acto: “Este día hacemos memoria de lo ocurrido, porque en democracia es la única forma de construir una sociedad justa”. Su compañero anunció la salida de la bandera y vinieron los aplausos. Para el cierre “las palabras de la señora vicedirectora”, quien emergió del fondo de la cancha. Mientras salía se escuchaban unos silbidos tenues y uno que otro ¡buuu!, que corría por debajo de las filas, causando sonrisas y carcajadas frustradas. Atrás escuché a una profesora que comentó en voz baja sonriendo, “¡son terribles!”.

Mientras los cursos salían de la cancha, los parlantes emitían una marcha militar que retumbaba entre la tranquila y desordenada multitud de jóvenes que se dirigía a las aulas para iniciar las clases. “¡¿Quién puso eso?!”, le pregunté a una docente de historia, que me respondió sonriendo “¡no sé, pero es muy paradójico en un acto como éste!”.

El comentario de la docente resume los efectos de la inclusión de los temas relacionados con la dictadura dentro de actos regulados bajo los viejos preceptos de la cultura escolar: se realizan según las formas establecidas por los actos patrióticos. Solemnidad, orden cerrado y pasos marciales enmarcan las proclamas contra el autoritarismo y su barbarie.

Los jóvenes entrevistados muestran interés por los acontecimientos del pasado reciente y consideran que tienen gran relevancia; sin embargo, la participación masiva en todos actos no es algo común: “no hay muchos chicos interesados en hacer un acto y nadie interesado en escuchar el acto que vos das, o sea, escuchan el acto los que quieren organizar el acto, así que... imaginate, entonces por ahí siempre necesitan ayuda y qué sé yo... yo como corrijo los textos a veces, me dicen si los quiero leer y qué se yo... y los leo – ¿participas en otros actos? - ¡Noo!” (Bárbara 5.6). Las afirmaciones de Bárbara oscilan entre la participación y la total indiferencia. Su interés se concentra en ciertos actos pero en general, el rechazo que muestra con relación a este tipo de eventos es evidente. Otras entrevistadas se refirieron al tema sin mayores ambigüedades:

L: El tema es que... uno escucha un par, pero como generalmente termina aburriéndose o no escucha o termina boludeando literalmente...

D: ¿No hay ninguno....?

L: No, ninguno que me haya marcado (afirmó sonriendo con tono irónico) (Leticia 5.2).

Debo anotar que las entrevistadas de las citas, hicieron comentarios sobre la última dictadura e identificaron con facilidad los hechos por los que se realizan los actos. El caso de Leticia es muy significativo porque en medio de su despectiva alusión a los actos no mencionó ninguno relacionado con la dictadura, pese a que es un tema de su interés y lo maneja con mayor propiedad que el resto de sus compañeros.

Otros jóvenes utilizan expresiones positivas para describir los actos y opinar sobre ellos. Estas respuestas podrían clasificarse en dos grupos, por un lado, las que dan cuenta de la eficacia de los rituales escolares y por otro, las que muestran su capacidad para ‘instalar’ el tema. Con el término “eficacia ritual” aludo a los jóvenes que reivindican la importancia de los actos, participan en su organización, pueden explicar sus contenidos y en algunos casos, reflexionan a partir de ellos:

“(...) se hacen todos los eventos conmemorativos, empezando por el 24 de marzo, que es el día del golpe militar (...) he participado en varios... soy de escribir bastante y de leer en los actos, eh, hay uno que también es importante para mí... bah... para todos los estudiantes que es el de La noche de los lápices (...) ese es bastante importante [porque] nos involucra a nosotros, a todos los estudiantes... ver como en el pasado, además en el contexto en donde hicieron

ese reclamo, el boleto estudiantil, tener un pasaje más barato para todos los estudiantes, me parece que es importantísimo”
(Ernesto 5.2).

“(...) en los últimos años estuve escribiendo para los actos... y... bah, para ese 24 de marzo y para La noche de los lápices (...) Pasó en la dictadura, el 16 de septiembre del '76, eh... unos chicos que estaban pidiendo por el boleto estudiantil, cinco centavos, los secuestraron y los desaparecieron, salvo uno que lo liberaron para que contara todo... eran todos del centro de estudiantes de La Plata... y, nada, bueno ese también se conmemora... más allá, creo que es el día de los derechos del estudiante o algo así, es uno de los que más me llegan a mí... a parte porque un par de años, yo iba un par de marchas así por el boleto estudiantil”
(Eva 5.6).

Con la expresión “instalación del tema” me refiero a los jóvenes que comparten interés en los actos y los reivindican, pero no logran exponer mayores comentarios sobre ellos y tampoco los pueden vincular con sus reflexiones o los demás temas abordados durante la entrevista. De hecho, en algunos casos las referencias a los actos se formulan de manera descontextualizada y confusa. Por eso utilizo la palabra instalación: los actos ubican un título dentro de la memoria transmitida:

L: (...) La noche de los lápices que es el golpe del '76
(sic)

D: ¿Qué pasó ahí?

L: Es lo que secuestraban a la gente todo eso... (silencio)

D: ¿Qué hacen en ese acto, te acuerdas más o menos?

L: Sí, sí... o sea, hablan todo eso... de los secuestros, cuentan casos, a veces los chicos se ponen a investigar un poco... cuentan algunos casos de la gente, algunos testimonios... este... no me acuerdo más. (Leandro 5.6).

Estas respuestas son más comunes entre los jóvenes de la jornada de la tarde, muchos de ellos con pocos años en la escuela, que empiezan a interesarse en los temas de los actos, aunque éstos no les brinden muchos elementos para realizar análisis posteriores. Las diferencias entre las jornadas tienen efectos importantes en la organización de estos eventos “a la mañana, por ejemplo, es la vicedirectora la que te dice ¿podés ocuparte vos del 24 de marzo?, y a la tarde, vos le decís ¿a qué hora vamos a hacer el acto?, tengo las palabras para el acto (...) a la mañana se da más desde la población escolar, que los chicos en su mayoría empiezan en primer año y termina la gran cantidad del grupo en quinto año, a la tarde hay más desgranamiento (...) a los de la mañana les parece normal, habitual que haya actos, que se hablen de estas cosas, es como que lo vienen escuchando (...) a la tarde es muy común encontrarte con

chicos que (...) hicieron en otro colegio lo anterior, entonces algunos te dicen ¡ah, el colegio en el que yo iba esto no se hacía!, ¡ah! en el colegio que yo iba esto se hace así” (Patricia,).

A pesar de las diferencias entre las jornadas también es posible encontrar repuestas contradictorias en los quintos de la mañana. Mario, un joven de 5.2 que conocía algunos temas sobre el pasado reciente, podía contextualizarlos y marcar procesos, cuando se refirió al acto por La noche de los lápices no logró describirlo con mayores detalles. En la entrevista expresó incomodidad con los actos sobre la dictadura y formuló algunas críticas que si bien son erráticas, deben ser analizadas:

M: ... fue la noche que los estudiantes por medio del reclamo del boleto estudiantil fueron desaparecidos durante la época de la dictadura (...) eso es lo que yo sé... me van a matar, ¿no?... para el quinto año solamente eso y estuve en todos los actos (...) Un problema que tengo [con los actos], es que cuando me presentás algo para que me interese, no me va a interesar (...) cuando es así escuchame porque voy a hablar, lo más posible es que no te escuche... por esto que investigar a parte el tema, me puede llegar a interesar más... pero me parece que muchas veces son muy cuadrados los actos, pese a que el tema es el mismo y obviamente no podés innovar mucho, pero es como que siempre lo mismo y no noto ni ganas de las personas que lo leen (...) [los profesores] por ahí hablan de la dictadura y cuando termina dicen, bue-

no hoy en día se está juzgando... nada más (...) y después bueno... te mandan lo otro. Algo que no me gustó de los actos con el tema de la dictadura militar, es que la dictadura tuvo un montón de muertes y desapariciones... pero, también, lo que habría que aclarar, me parece, no justificando una acción, sino que también... los montoneros mataron gente inocente (...)

D: ¿Quiénes eran ellos?

E: Los montoneros... y... eran gente que, por lo que se dice, estaban en contra de la... el servicio militar... eso está bien... ninguna de las dos acciones está justificada, pero me parece que para completar la historia también habría que contar eso.

(Mario, 5.2).

Pese a su asistencia regular a los actos durante los últimos cinco años, Mario solo hizo una referencia general a los hechos, sus causas y el período en el que ocurrieron. El ritual sitúa los acontecimientos dentro de una serie de eventos memorables pero su forma limita una apropiación reflexiva y creativa. Para Mario, todos los actos son iguales e invariables, cuestiona las prescripciones de la cultura escolar pero asume que los actos deben apegarse a ellas, sólo resta hacer algo más, ¿por qué no se puede innovar?, ¿existe una sola manera de abordar los temas?, ¿por qué no se exponen discusiones o preguntas? El discurso unívoco de los actos genera malestar en el joven porque no habilita el planteamiento

de sus interrogantes: me parece que para completar la historia también habría que contar eso. Mario alude a un período de violencia entre “dos bandos” de la sociedad argentina que conoce a través de “lo que se dice” y a partir de allí, se pregunta por qué se recuerda a unos muertos y a otros no. El acto no le ayuda a volver sobre sus dudas, llenar vacíos de información, buscar las incoherencias de su discurso y comparar de manera crítica las versiones contradictorias sobre el pasado que circulan en la sociedad.

Una compañera de Mario también expresa inconformidad con los actos pero al mismo tiempo, valora otras actividades realizadas en la escuela pues considera que le han permitido abordar los temas de manera más completa y reflexiva:

“(...) La noche de los lápices siempre habla Pablo Díaz, siempre tenemos el mismo testimonio, todos los años... los chicos de primer año que entran y los chicos de quinto que se van, siempre saben lo que dice Pablo Díaz porque ya lo saben de memoria (...) generalmente todos los actos de la secundaria... son iguales, no hay ninguno útil. En la primaria capaz se vestía, qué sé yo... la nena antigua, de los granaderos... ahora no te vas a vestir de dama antigua y los pibes de granaderos, pero si podés meter un poco de cosas interesantes, no hacer, bueno tomá el micrófono... te sabés el melodrama de memoria (...) ¡Son todos iguales!... el único acto, que tengo así más... en mi primer año, hubo un acto del para La noche de los

lápices... y ese acto me quedó grabado porque fue una jornada dedicada a La noche de los lápices y todos trabajamos... también la conmemoración del colegio, se hicieron dos días de jornada el viernes y sábado” (Vanessa, 5.2).

La joven señala que el mejor acto no se basa en una lectura pautada de acontecimientos, testimonios o discursos, sino en el trabajo realizado sobre ellos, lo cual demanda una efectiva participación de todos los asistentes. Vanessa sintetiza una práctica, muy valorada por los jóvenes, que está presente en la escuela y fue mencionada de forma dispersa en varias entrevistas, “La noche de los lápices y el del 24 de marzo está bueno como se recuerda acá (...) lo que tiene es que generalmente en las horas de historia o de cívica, hablamos un poco del tema todos los años y aunque no tenga nada que ver con el programa o hasta a veces con otros profesores que no tienen nada que ver la materia tampoco, como que lo hablamos. Por ahí con los próceres así pasa, se los recuerda pero nada más... estos como los que los elaboramos un poco más” (Mariana, 5.2).

Vanessa supone que todos alumnos de los últimos cursos, al igual que ella, saben de memoria lo que dice Pablo Díaz porque escucharon su testimonio una y otra vez durante los cinco años de la secundaria. Las respuestas de sus compañeros muestran que la repetición solemne no implica una reproducción exacta y homogénea, ésta se encuentra mediada por los antecedentes familiares y

sociales de cada joven, así como por sus inquietudes personales y orientaciones profesionales. Vanesa se interesa por las humanidades y la historia, consulta algunos libros y revisa artículos en diarios o revistas. Aunque sus padres tienen dificultades para abordar el tema, han tenido conversaciones cuando se menciona la dictadura en los medios masivos o por inquietudes planteadas por ella y sus hermanos. La joven puede reproducir ‘de memoria’ los actos y discursos gracias a sus intereses y conocimientos previos, pero esta situación no es común entre sus compañeros.

¿Cómo deberían modificarse los actos para que adquieran nuevos significados para alumnos y docentes?, ¿cómo generar un sentimiento de comunidad y vínculo con el pasado sin repetir prácticas asociadas con las formas del autoritarismo?, ¿se pueden llevar a cabo rituales democráticos?, ¿qué acciones deben implementarse para habilitar la reflexión y la crítica? Las jornadas de reflexión, la organización de actos por los alumnos, el impulso al Centro de Estudiantes y la organización de charlas alusivas, conforman una serie de alternativas que se vienen gestando e implementando desde el interior de las escuelas para modificar la lógica que subyace a los actos escolares. No obstante, el caso del Nacional muestra que las transformaciones avanzan con lentitud y sus alcances aún son modestos, debido a la cultura escolar y los orígenes de esta práctica.

En síntesis, las posturas de los jóvenes frente a los actos vinculados con el pasado reciente obedecen a una ten-

sión entre el generalizado interés que tienen por el tratamiento de la temática en la escuela y la crisis de las formas rituales de esta institución. Por ello, en las entrevistas y observaciones encontramos que los jóvenes asumen distintas posturas frente a los actos, que van desde la completa indiferencia hasta la participación activa en su organización y ejecución. Entre los dos extremos se presentan distintos matices que muestran cómo el “desgaste” de los rituales escolares no implica el fin de su capacidad de acción sobre los sujetos. Ahora bien, la manera como los jóvenes se relacionan con los actos no agota el papel de la escuela en la construcción de sus memorias. A continuación veremos que las actividades realizadas por los docentes en las aulas, así como las preguntas y debates que suscitan, ocupan un lugar muy relevante dentro de la formación de su perspectiva histórica.

Las clases

Como vimos, algunos docentes han sido los principales impulsores del abordaje de los derechos humanos y el pasado reciente en la escuela. Ese protagonismo ha sido reforzado por su adscripción disciplinar y permanencia en la institución; sería previsible entonces, que estos temas fueran ineludibles en sus clases. En efecto, son abordados y hacen parte del programa, pero las dinámicas institucionales y de la cultura escolar generan cambios sustanciales de un año a otro.

La historia argentina se enseña de manera acumulativa y lineal en los cursos de la secundaria, desde el período prehispánico hasta nuestros días, de tal modo que en el último año corresponde el tratamiento del pasado reciente. Sin embargo, durante los cursos no se puede abordar el tema por diferentes motivos. En principio, las docentes presentes en este estudio, consideran imprescindible que sus alumnos aprendan de forma detallada el proceso de surgimiento y organización del Estado, así como los factores ideológicos, económicos y políticos que lo hicieron posible, “arrancamos con la discusión de la formación del Estado Nacional (...) me retraso un poco a veces porque arranco desde ahí, es una obsesión mía (...) me parece que es muy ordenador para la formación de un sujeto históricamente pensante” (Silvia).

Dado que la historia reciente ocupa la última unidad del programa, las clases sobre ella sólo tienen lugar si el programa se desarrolla sin sobresaltos, cualquier suspensión de clases o retraso implica un recorte. El último año está cargado de interrupciones puesto que los alumnos asisten a talleres de orientación profesional, reuniones para organizar eventos pro fondos, el viaje de egresados, entre otras actividades. Entonces el cruce entre las dinámicas institucionales y el programa curricular hace que la presencia de los temas del pasado reciente no sea una constante.

En algunos cursos Silvia deja de lado el tema porque considera que, para realizar un análisis crítico, los

alumnos deben conocer algunos procesos anteriores y ciertos acontecimientos mundiales que influyeron de manera significativa en el país durante los setenta y los años de la dictadura:

“(...) la Doctrina de la Seguridad Nacional y el surgimiento de los grupos armados, que también ese es otro punto ciego, desde el digamos saber popular, porque siempre se habla de la guerrilla como si fuera parida ahí... entonces yo, si hice buen pie en el treinta... acá empieza la cosa (...) si no, no pueden entender el surgimiento de la lucha armada (...) el otro día lo hablaba, en un congreso del SUTEBA (Sindicato Unificado de la Provincia de Buenos Aires) (...) estaban las maestras que decían que hablan del golpe en sexto, séptimo grado... y yo decía, bueno, de repente este país tiene modas, ¿viste?, entonces ahora todo el mundo tiene que hablar de la historia reciente (...) cuarto y quinto año es la edad madurativa para mí, ideal para comprender estas temáticas, para lo cual necesitás determinados temas de base; sino lo que hacés es un relato folclórico”.

El caso de Educación Cívica es diferente: a mediados de los años noventa la escuela adoptó una resolución del Gobierno de la Ciudad que reglamentó la lectura del informe *Nunca Más*. En una reunión de área, los docentes acordaron introducir la actividad en el marco de las clases de Educación Cívica de quinto año. Dado que este programa no es lineal (porque tiene como objetivo el estudio de la organización y funcionamiento del Estado

con base en el análisis de la Constitución Nacional), Patricia aborda el tema en cualquier momento “puede ser al final o previo al Pacto de Olivos (...) lo que hago antes, es una línea de tiempo en la que ubicamos el contexto. Me parece que a ellos los ubica mejor, me parece que refuerza esa idea de que no es una cosa vieja (...) como que muestra que es historia reciente y que las consecuencias están entre nosotros”.

Algunos autores señalan cómo el declive del programa institucional de la escuela moderna ha horadado su monopolio cultural, así como la figura del docente frente a grupos de adolescentes que no acuden a las aulas dispuestos a someter su singularidad a los lineamientos de la disciplina y la cultura escolar. En muchos lugares la autoridad docente ya no es algo supuesto e incuestionable que emerge del orden institucional, sino el producto de la interacción cotidiana entre profesores y alumnos (Dubet 2004). Los docentes padecen estos cambios que se manifiestan en los distintos ámbitos de la cotidianidad escolar:

“(...) los medios son el principal enemigo en esta cuestión, de complejizar, que entiendan la multicausalidad, que entiendan que la realidad histórico-social es compleja, que se cruzan un montón de cosas. Hoy, sin ir más lejos, planteo ¿qué es una reforma agraria? y cómo las políticas neoliberales achicaron los aparatos productivos de los países... y uno, pero como si fuera con la ciencia de Galileo, me dice: “no, los desocupados ¡no!... el que no quiere no

trabaja”. Y era una cosa que me decía con una... yo te digo, con la ciencia de Galileo, ¿viste? (...) a los diez minutos que yo estaba explicando, había muchos escuchando y él ya estaba harto... y además que le hinchara las pelotas que esta afirmación que él trae se la pongan ahí a complejizar... pero, bueno, eso lleva tiempo. Porque el chico no es el sujeto vacío que era yo cuando estudiaba, que estaba como muy ávido a captar lo que el profesor me traía sin demasiado cuestionamiento; acá el conocimiento previo que trae el chico, en un sentido bueno porque, digamos, eso refuerza el concepto de que es una persona, de que es un sujeto que tiene derecho” (Silvia).

Ahora, ¿qué ocurre con la enseñanza del pasado reciente?, ¿los jóvenes están ávidos de la palabra de los docentes o vienen a criticarla?, ¿ingresan a las aulas escépticos y despreocupados?, ¿está en cuestión la cultura escolar y la autoridad docente? En principio, este tema no parece muy afectado. Los alumnos tienen gran expectativa e interés porque consideran que la cultura escolar puede brindarles muchas respuestas. Aunque no estamos hablando del alumno que repite ciegamente los contenidos de las clases, la mayoría espera que la escuela ofrezca “la explicación” sobre un pasado que marca de múltiples formas la sociedad en la que crecieron:

D: ¿Antes sabías algo?

M: Sí, algo sabés (...) uno sabe que fue terrible, que pasaron cosas desastrosas, que murió un montón de

gente... que fueron los militares, lo sabés, desde que sos chico, porque tá (...) esas cosas, que por ahí uno lo sabe, pero lo sabe como... al vuelo... como que lo escuchó, como alguien lo dice pero nadie te explica bien... en el colegio es como que, por lo menos acá, te cuentan bien: sucedió esto, por esto, esto y esto. (Mariana 5.2).

Para los alumnos, los docentes tienen mucho que enseñarles sobre un tema que es difícil dentro de las relaciones intergeneracionales. Durante su vida han convivido con los silencios de los adultos, los relatos contradictorios, las palabras sueltas y el dolor que obstaculiza el diálogo; saben que el pasado no está “cerrado” y en últimas, quieren conocer la verdad o algo parecido:

“me interesa saber... la verdad (...) tener cierta postura y no pasar el tema desapercibido como lo pasa la gente, capaz que tiene cierto miedo a... pensar y todo... bah, supongo que también es un tema bastante reciente todavía para poderlo hablar y que la mayoría de la población tenga cierta postura, tiene que pasar un poco más de tiempo” (Eva 5.6).

Varios entrevistados señalaron que en sus familias no se habla de la dictadura, es un tema eludido o comentado brevemente por la carga emocional que tiene para los adultos. En algunos casos donde los jóvenes se detienen a reflexionar sobre la postura de sus padres, se percatan que los silencios son extraños, es como si no hubieran

vivido en esa época o seguramente, no estaban enterados de lo que ocurría:

“Se habla muy poco en realidad... si yo no voy y planteo una duda (...) a lo mejor alguna anécdota sale (...) mi mamá no, no... cuenta muchas cosas porque es... como si no hubiera vivido esa etapa, no sé dónde estaba... estaba acá... pero había mucha gente que no sabía en realidad lo que estaba pasando; hubo mucha gente que se enteró mucho después de lo que había pasado... y mi mamá se pone a llorar con eso” (Ramiro 5.1).

Antes de iniciar la lectura del libro *Nunca Más*, Patricia realiza una clase donde explica el contexto de producción del informe, sus objetivos e implicaciones; al final, pide a los alumnos que traigan el libro para la siguiente clase. Algunos tienen ejemplares en sus casas o los consiguen prestados, por lo general no hay más de seis. La docente trae el suyo y los dos de la biblioteca. “Leemos el prólogo y después leemos algunos testimonios, que yo les pido que elijan (...) a través de los años me voy dando cuenta de que eligen los mismos (...) dentro del capítulo de la tortura hay un testimonio de un médico que estuvo secuestrado, que es largo (...) es durísimo. Tiene el valor, digamos, que (...) reúne de forma bastante completa las distintas maneras de ejercer la tortura. Seguro eligen el capítulo que tiene que ver con las embarazadas (...) se me ocurre que pueden ser para ellos los temas, más conmovedores... y hay un capítulo que tiene a los adolescentes como víctimas (...) ese también genera algo”¹⁹.

Patricia destina tres clases a la explicación y lectura del documento, aunque pueden ser más, de acuerdo con la dinámica de cada grupo. Patricia ha mantenido la orientación de esta clase sin mayores inconvenientes “cuando uno percibe que tienen mayor interés, como que a la mayoría le gustaría seguir leyendo, bueno leemos. Hay otros que les resulta muy duro y no quieren seguir leyendo (...) hay algunos que han pedido directamente salir del aula (...) ninguno me ha dicho que tiene un familiar o víctima directa, me han dicho que les resultaba muy dramático... en el peor de los casos, me han dicho que no les parecía necesario, algo así como... ya saben que eso sucedió y no les parecía necesario leer el testimonio textual y con tantos detalles y demás; muy poquitos chicos, pero ha pasado” .

La docente considera que la lectura del *Nunca Más* le brinda un alto grado de credibilidad a los temas relacionados con la violación a los derechos humanos durante la dictadura y consolida el rechazo de los jóvenes hacia estos hechos. No obstante, según su experiencia, la actividad los deja sin muchas palabras. Transcribo un fragmento del registro de clase en 5.6:

(...) Luego, una joven morena de la segunda fila leyó de manera un tanto entrecortada un testimonio, también muy breve, de un joven que fue secuestrado y liberado a las pocas semanas después de varias golpizas y maltratos. “La sacó barata”, susurró un joven que estaba atrás. Pese a que la temperatura del aula aumentaba con el sol primaveral de la tarde, to-

dos escuchaban con atención la lectura (...)

“La semana pasada recordaron La noche de los lápices, ¿sí?” [Retomó la docente], luego sacó una publicación -El diario del juicio- y la abrió en una parte donde estaba una foto de Pablo Díaz. “Acá hay una síntesis de su testimonio ante los jueces ¿alguien lo quiere leer?”. Una joven de cabellos claros y buzo verde levantó la mano (...) comenzó a leer en tono pausado los fragmentos del testimonio en el que Pablo describía minuciosamente la forma como fue sacado de su casa y llevado a un lugar de detención en el que fue sometido a interrogatorios bajo tortura, los traslados que tuvo y las condiciones tormentosas en los diferentes lugares de detención (...) Los alumnos permanecían muy serios, con la mirada fija, sólo arrugaban sus caras o dejaban escapar alguna exclamación, cuando su compañera leía las descripciones que detallaban las torturas y los dolores que causaban. Cuando la chica terminó, los jóvenes se miraron entre sí, Patricia preguntó: ¿algo para decir?, varios levantaron los hombros desconsoladamente “¿qué hay para decir?... está todo dicho”, respondió la lectora, mientras sus compañeros de la parte posterior del salón la respaldaban con unos tímidos “sí, sí...” y movimientos de cabeza.

El ambiente tenso durante la lectura, el malestar en las expresiones y los silencios posteriores, estuvieron presentes en todos los cursos que visité. En la jornada de la mañana, dentro del aula de 5.1, la situación era muy semejante:

(...) “¿Quién quiere leer?” [Preguntó la docente], la muchacha que había participado [durante el repaso sobre el contexto de producción del informe] empezó a leer de manera fluida. Una joven morena de piercing en la nariz, que estaba entre las últimas filas justo a mí lado decía “no me gusta leer” (aunque tenía un ejemplar en la mano). Frente de ella, al lado de la ventana, dos chicos de contextura gruesa miraban hacia delante y escuchaban atentamente a su compañera (...) la joven seguía leyendo el testimonio de un médico que había sido secuestrado y llevado a una instalación militar (...).

Patricia estaba sentada en el primer puesto con los brazos cruzados, muy seria, posaba su mirada sobre la lectora y sus compañeros. Cuando la joven leía sobre las torturas con picana, el ruido de la puerta interrumpió el silencio sepulcral. Era un hombre que venía a preguntar si los alumnos podían salir para tomarles la foto del álbum de egresados. “¿En un rato puede ser?”, contestó la profesora mirando a los alumnos... “sí... más tarde” replicaron algunas voces en tono bajo (...) Continuamos la lectura. Durante las descripciones más detalladas, la chica de piercing cerraba los ojos diciendo en voz baja “no más”... ah... ¡ay!.... en la otra fila, los dos chicos escuchaban con los brazos cruzados arrugando la cara. Frente a ellos, una joven de cabello negro con tintes rojizos leía atentamente junto a una chica que tenía la misma expresión de sus compañeros. La joven terminó la lectura, el salón quedó en silencio.

Las entrevistas de los alumnos muestran que las actividades relacionadas con la lectura del *Nunca Más* ubican a la dictadura en un lugar destacado de su perspectiva histórica y al mismo tiempo, les permite relacionar e interpretar algunos acontecimientos ocurridos en ese período y la transición democrática. No obstante, los detalles concretos sobre el terrorismo de Estado tienden a “deslumbrarlos”, para decirlo de algún modo, y concentrar su atención en las técnicas represivas y la violencia desplegada por los ejecutores, no así en las explicaciones sobre lo ocurrido y su contexto histórico:

J: (...) murió mucha gente, hay mucha gente que no se sabe dónde está... desaparecidos (...) yo soy de ver mucha tele, y... veía la gente en Punto Doc y así, que hablaban los sobrevivientes de la represión... de cómo los tenían, de las cosas que le hacían, les sacaban las uñas... con eso que le ponían electricidad (...)

D: ¿Y quiénes eran los desaparecidos o cómo pasaba?

J: La gente que desaparecía, era gente que estaba... que... me pare... que... era gente que... la policía lo venía a buscar a la gente, pero no sé de dónde venía o... no sé, por lo que me contaban a mí, era gente que la venía a buscar la policía y se la llevaba y podía desaparecer de por vida o sino, tipo... aparecía los cuatro, cinco días o a la semana (...) bueno, también leímos el otro día con la profesora de cívica que no sé si... a un señor importante, no sé si un funciona-

rio, lo fueron a buscar a la noche a la casa, le agarraron a la familia. (Jorge 5.1).

Desde hace tiempo, se ha señalado cómo las representaciones más crudas sobre la represión dictatorial (por ejemplo la película *La noche de los lápices*) restringen notablemente los sentidos y las explicaciones que los jóvenes pueden elaborar a partir de ellas (Jabbaz y Lozano 2001). Aunque no siempre lo consiga, Patricia busca con la contextualización del informe, su lectura y discusión, alejarse del golpe emocional que provoca el acercamiento a hechos aterradores. No es una tarea fácil si tenemos en cuenta que los docentes deben lidiar con las contingencias escolares e institucionales y al mismo tiempo, trabajar sobre un pasado cuyos efectos traumáticos aún se encuentran presentes.

Los límites que los jóvenes tienen para establecer puentes analíticos y tomar alguna distancia con el fin de reflexionar sobre el sufrimiento de las víctimas dentro de un proceso histórico complejo, también se encuentran relacionados con una gran dificultad para imaginar la sociedad de aquella época. Los jóvenes de esta escuela al parecer, no han interiorizado significados ligados a la representación del poder militar como una amenaza. Los indultos o las leyes de impunidad no encuentran un lugar destacado en su horizonte simbólico, los interpretan como hechos increíbles:

El chico de anteojos levantó la mano “una consulta: ¿Alfonsín lo hizo como devolución al pueblo o para

quedar bien?”. Patricia comenzó a explicar que los juicios fueron un tema de gran relevancia durante la campaña presidencial -“yo calculo que en esa época, por el puesto, muchos habrán querido hacer el juicio...”- interrumpió el joven. “Pero en esa época no era tan fácil... igual las fuerzas armadas en ese momento todavía tenían poder”. “Pero hoy en día las fuerzas militares están abandonadas... todo lo tienen viejo... yo veo las propagandas y me da risa...” insistió. La docente le señaló que en la actualidad efectivamente las Fuerzas Armadas tienen menos presupuesto, pero eso no implica que en ese momento no tuvieran una gran influencia. “bueno, siguió, en 1990 fue el indulto”... “¡¿Por qué?!”, replicaron varios chicos que estaban atrás. “Eso está en la ley”, respondió la maestra. Del lado de la ventana una chica preguntó “¿lo puede hacer solo el presidente?”, sí, le respondió Patricia (...)

- “¿Cuál era el fundamento de Menem?”, preguntó de nuevo el joven de anteojos.

- “Las presiones de los militares”, respondió Patricia.

- “¿No tenía el aval del senado?”, preguntó Vanesa, la compañera de puesto de Mario.

- “No. Es una atribución del ejecutivo”.

- “¿Y todos los demás?”, preguntó una muchacha de polar azul que estaba en la fila de mi derecha.

- “Por eso es la ley de Obediencia Debida”, le respondió una joven que estaba detrás de ella.

Patricia se detuvo a explicar en medio de los crecientes murmullos que surgían de varios lugares del salón: “El indulto es un perdón, es decir borra la pena”.

- “¡Es injusto!”, decía Mario, y agregaba “a un pobre flaco que roba o mata a una persona lo meten en celda mientras los que matan a muchas siguen tranquilos”.

- “Es más grave todavía -dijo Patricia- porque ellos ejercieron terrorismo de Estado

- “¡Claro!”, respondía un coro atrás

- ¿Qué es más grave?, que mate un policía, quien supuestamente lo tiene que cuidar a uno, o que mate un civil”, preguntó la docente

- “¡El policía!”, respondían los estudiantes

- “Lo más grave no es la cantidad, sino quienes estaban cometiendo esos asesinatos”

Las jóvenes que estaban a mi espalda comentaban en voz baja “la policía está ahora detrás de todo”

(...) Una vez más las conversaciones aisladas se sumaron causando un fuerte murmullo. La maestra in-

tervino para subrayar que el Juicio a las Juntas fue decisivo porque fue la justicia, no los organismos de derechos humanos, la que declaró la culpabilidad (...)

- “La gente ¡¿qué hizo con el indulto, no hizo nada?!”, preguntó la joven de azul.

- “Hubo marchas durante varios días, fuimos a protestar, pero bueno –decía la docente con un gesto de impotencia-... Menem lo dijo en la campaña” (...)

De nuevo se desató un bullicio y Patricia dejó que las conversaciones se prolongaran por un momento, “a ver chicos”, dijo para calmar los ánimos, “el indulto es algo antiguo que no sólo se hizo para este caso en particular, en los distintos sistemas de gobierno ha estado presente. Para este caso yo no sé con quién me agarraría si con el presidente o si con la ley (...) “Vamos a poner un contexto”, interrumpió la docente para tratar exponer algunas ideas en medio de las discusiones y el bullicio dentro del salón. Marcó en la línea de tiempo las leyes de 1987 de Obediencia Debida (...) se refirió al levantamiento liderado por Aldo Rico y el acuerdo que hizo con Alfonsín; “el famoso, esperen ya vuelvo que le dice al pueblo, porque el pueblo salió a la Plaza de Mayo a apoyar la democracia (...) cuando volvió dijo ‘La casa está en orden’ (...) a los pocos días salieron las leyes de Obediencia Debida”.

- “¿Cómo pueden ser así lo de los militares?”, se escuchaba claramente una frase de Vanesa en medio de los múltiples alegatos de sus compañeros.

- “Chicos. Años atrás eran los dueños de la vida y la muerte de las personas... no era una cuestión tan fácil...”

- “Igual no tiene sentido”... replicaba la joven moviendo sus manos.

Los ánimos se calmaron y ante los rostros llenos de escepticismo, Patricia subrayaba, “fue así, preguntan en casa”. Los jóvenes estaban entre la indignación y el descrédito.

(...) Con el fin de retomar la clase, Patricia mostró la parte central de una publicación “El diario del Juicio”, donde se encontraban las fotos de los comandantes juzgados con un título que destacaba la condena a cada uno y una columna al pie. “¿Quien quiere leer?”, la joven de morado leyó el documento, en el que se relataban detalles del juicio (...)

- “¿Para qué sirvió eso?...”, dijo una joven cuando terminó su compañera...

- “Para que la gente sepa” replicó Patricia... - “Para que no se repita”, complementó una joven de anteojos. Luego se desató otra discusión con distintos focos en el aula, sobre la libertad y las bajas penas a los militares violadores de los derechos humanos. En

medio del ruido la docente trataba de ordenar la discusión:

- “Pensemos que no eran personas comunes... ellos tenían mucho poder, incluso se comparaban con San Martín - los jóvenes que estaban cerca de la maestra retuvieron una carcajada (...)

- ellos sostienen que salvaron la patria”...

- “Eran enfermos mentales... ¿todo lo que hicieron y se creían héroes?”, decía Vanesa agarrándose la cabeza.

(Registro de clase 5.2).

Para cualquiera resulta difícil explicar hechos atroces cometidos por seres humanos en contra de otros en especial, cuando los ejecutores son personas cercanas entre sí. Durante las clases, la locura aparece como la causa natural que permite encontrarles algún sentido: eso no pudo llevarse a cabo por alguien normal, tuvo que ser alguien enfermo, irracional y peligroso. Este tipo de alusiones espontáneas no se volvieron a presentar con la misma frecuencia durante las entrevistas. En lugar de ello, la desconfianza frente a *todo*, expresada por los alumnos durante las discusiones, fue planteada de manera explícita por una joven en la siguiente clase, cuando Patricia guiaba un repaso sobre la conformación y funciones de los tres poderes del Estado:

“Cuando se reúnen, eso se llama La Asamblea Legislativa (...) En general trabajan de manera separada...”

- “¡Bueh!”, ¿trabajan? -dijo un joven que estaba junto a la puerta, desde atrás Mario complementó “yo desconfío de todos, hasta de mi sombra”

- “Hay que dejar de pensar así, porque...”, comenzaba la maestra.

- “Yo digo algo, interrumpió una joven, desde que hablamos de lo del Nunca más, yo me indigné de verdad con lo del Punto Final y todo eso, llegué a mi casa y dije, noo... bah... ¡no creo en nada! (movía el brazo haciendo un ademán de desconsuelo), yo le pregunté ¿mamá en qué crees vos? y me dijo... supongo que en algo, supongo, si no creo en algo me pegaré un tiro dijo (amagaba a sonreír de manera nerviosa)... ¡y yo la miré! Y dije nooo...”, sus compañeros estaban callados y Patricia tan sólo atinó a decir en voz baja “...y sí, tiene que haber...”, la joven continuó argumentando de forma un tanto desordenada: “y mi papá me dijo que... los cambios se dan... eh... cada muchos años... entonces me decía que no, que si todos hubieran pensado como yo cuando pasó lo de los desaparecidos”, hablaba de manera rápida y atropellada, por un momento no le entendí, su padre argumentaba que esa “no era la actitud correcta, que ahí están las Madres de Plaza de Mayo, se han logrado cosas”, algunos jóvenes asentían con la cabeza respaldando la posición del padre, finalmente la joven subrayó con firmeza “(...) igual, sigo indignada; yo lo acepto, pero...” -“¿te da bronca igual?”, preguntó la docente. La joven no respondió y sus

compañeros no intervinieron, Patricia continuó “por otro lado es bastante sano que se indignen, en el sentido de que... digamos, hay un valor de justicia... porque en la medida en que podamos hablar de indignación hay tantas cosas, determinadas... que digamos, se van juzgando ¿Y antes en qué creías vos?, ¿antes de leer el *Nunca Más*?”

- “No sé”, atinó a responder la joven con la mirada perdida.

- “¿Y en qué creen ustedes?”, se dirigió Patricia a los demás. No hubo respuesta. Después de un silencio incómodo, la joven retomó la palabra: “lo que pasa, es que yo le decía que estaba todo dividido y él se enojaba cuando yo decía eso (...) yo le decía (...) que por más de que yo trate o ayude ahhh... no sé, a poner un comedor y todas esas cosas... yo con eso no iba a llegar a hacer nada porque... ¡hay mafias! y está todo dividido y ya está todo hecho; yo no puedo cambiar nada”.

En clase, las manifestaciones de desconfianza con respecto a la sociedad y particularmente el sistema político, surgían acompañadas de un enérgico rechazo hacia los crímenes cometidos por la dictadura y la impunidad que cobijó a los ejecutores. En las entrevistas, los jóvenes no plantearon una relación directa entre estos dos elementos; sin embargo, todos los que formularon expresiones negativas acerca del sistema político se refirieron a las violaciones a los derechos humanos.

Considero que se presenta una relación implícita que se articula de diferentes maneras en los discursos de los jóvenes, además, ésta juega un papel muy relevante dentro de la conformación de sus identidades políticas (entendidas como el vínculo que establecen con la esfera pública y su participación en ella en tanto agentes transformadores). Al respecto, un primer tipo de discurso entre los jóvenes, minoritario pero muy conmovedor para los adultos por su marcado pesimismo y que podríamos ubicar dentro de la visión antipolítica, ubica la dictadura dentro de una serie, al parecer interminable, de períodos o acontecimientos desastrosos frente a los que la mayoría de los habitantes no puede hacer nada. Esta articulación es similar a la que expuso la joven durante la clase:

“(...) hubo gente desaparecida, muchas personas muertas, otros fueron liberados, se hizo un juicio... eh.... los culpables, algunos están libres otros presos (...) no sé, es todo muy raro, yo creo que los que tienen el poder son los que manejan y creo que... nosotros no podemos hacer nada, porque si hacemos algo terminamos lastimados, ¿entendés a lo que voy? y creo que los que tienen el poder son los que realmente o tienen la culpa o hacen las cosas bien” (Silvana, 5.6).

La impotencia con respecto a los asuntos públicos y la incapacidad de acción en la esfera política de la que hablan los jóvenes no tiene, por decirlo de algún modo, una argumentación sólida, pero sí una lógica subyacen-

te: las personas comunes están inermes ante el devenir histórico de su país y no tienen muchas alternativas para contribuir a la resolución de los asuntos colectivos, lo mejor es no participar en ellos. En otro tipo de respuestas donde también encontramos valoraciones negativas de la política y el pasado, los jóvenes se muestran activos y consideran que pueden incidir en la realidad social. Estas exposiciones son interesantes porque en principio aparecen aspectos muy negativos sobre el sistema político y algunas esferas de acción colectiva, pero los entrevistados creen que efectivamente sus posturas y acciones tienen sentido, consideran que es posible la intervención:

B: (...) para mí ningún político es bueno (...) Cuando voto, impugno el voto, no voto, porque no voy a elegir a nadie y no le voy a dar el voto a nadie, porque para mí son todos la misma mierda (...)

D: Fuera de la escuela, ¿has asistido a algún acto o marcha conmemorativa?

B: Sí, a la de la dictadura voy. Fui por el centro de estudiantes... ¡nunca estuve en el centro de estudiantes! (...) estuve porque es como que... hay hechos que no los puedo pasar por alto, como por ejemplo el de la dictadura, pero al mismo tiempo no me interesa la política... ¿me entendés?... entonces es como que en mí es una contradicción, es como que estoy y no estoy, sé y no sé... apoyo, pero me chupan un huevo los políticos, o sea, en el de la dictadura porque

yo sé que lucho para que no vuelva a pasar. Porque yo no quiero que vuelva a pasar en este país y ojalá no vuelva a pasar en ningún lado... y entonces es como que lucho contra eso (...) ahí también salen todos los derechos del estudiante como, por ejemplo, se viene luchando hace un rato por el boleto estudiantil (...) Siempre voy así a las marchas estudiantiles, o cuando querían poner la ley... la de Educación Federal (Bárbara 5.6,).

La entrevista de Bárbara es particularmente significativa porque como ella dice, sus acciones y posturas son contradictorias, no se informa pero está informada, no le interesa la política pero va a votar, aunque impugna el voto. Si le hubiera hecho unos recortes precisos a la entrevista, podría exponerla como el típico caso de socialización en el contexto antipolítico local. Pero considero que este caso es un ejemplo interesante de la forma cómo se construyen las memorias entre los jóvenes y las formas de acción en la esfera pública que puede incentivar. Los jóvenes entrevistados pertenecen a sectores medios heterogéneos que han estado expuestos a representaciones del pasado y memorias diversas en cada ámbito de socialización (familiar, escolar, barrial, mediático, etc.). Al respecto, Bernard Lahire (2004) señala que la subjetividad no es el resultado de una síntesis coherente de las experiencias y procesos de socialización, sino que corresponde a una acumulación de diversos esquemas de acción o hábitos que la persona despliega según el contexto social en el que se encuentre. Este autor señala que los esquemas de acción más uni-

ficados (o *habitus*) se presentan como resultado de procesos de socialización que siguen principios coherentes y uniformes, donde la persona no está expuesta a universos sociales diversos y contradictorios. El caso de Bárbara y el resto de sus compañeros, es precisamente opuesto: vienen de familias compuestas por personas con distintas formaciones y niveles de escolaridad, han estudiado en varias escuelas, se trasladan de un barrio a otro, pertenecen a sectores medios que han pasado por fuertes cambios durante la última década, etc.

Las nociones conceptuales relacionadas con la ambivalencia de los sujetos, tienen especial relevancia dentro del análisis que nos ocupa, pues comprenden posturas y actitudes de los jóvenes que, en un primer momento, resultan un poco desconcertantes. Las afirmaciones de Bárbara muestran un aspecto de la socialización en el contexto “antipolítico” y a la vez, expresan una postura firme sobre la capacidad de acción de las “personas comunes” en asuntos públicos. Por lo menos dos disposiciones contradictorias que tienen que ver con sus ámbitos de socialización: inicia con un fuerte discurso “antipolítico” pero al mismo tiempo, Bárbara sabe que las acciones de protesta y movilización constituyen una forma de intervención en la realidad por lo que ha visto en los medios, los comentarios de su familia y su experiencia personal.

Otros jóvenes que también muestran algún grado de escepticismo respecto al funcionamiento del sistema político, consideran que los males del pasado no son cargas

negativas eternas; incluso, encuentran que las experiencias traumáticas tienen efectos positivos:

“(...) muchas consecuencias fueron malas porque, para mí, un pedazo de la sociedad falta y todas las consecuencias psicológicas, económicas y todo eso. Pero por un lado tuvo como algunas cosas buenas, más que nada que la gente se dio cuenta también, como que se avivó porque lo que pasa mucho acá es que la gente es cabeza de tacho, cuadrada, y hasta que no le pasa algo no se da cuenta de lo que está pasando, siguen en una nube pensando que está todo bien, que está todo muy lindo... ¡y no!, por ahí algunas de estas cosas son positivas” (Mariana 5.2).

Aunque la mayor parte de los jóvenes no agencia discursos antipolíticos, las intervenciones poco favorables acerca de la votación y el sistema de partidos surgen durante las clases, mezcladas con referencias negativas sobre el devenir histórico del país. A partir de Chantal Mouffe, podemos señalar que la descalificación simultánea del pasado y el futuro puede obedecer al actual contexto pospolítico, donde la sociedad no ofrece proyectos de transformación profunda que atraigan a las nuevas generaciones, bien sea porque los viejos proyectos están desacreditados o porque no se han generado nuevos. Es como si no hubiese mucho por hacer sobre la realidad, más que enfrentarla en tanto individuo, con un proyecto de vida y no dentro de algún tipo de proyecto colectivo. Las profesoras no son indiferentes a las manifestaciones escépticas y pesimistas de los alumnos, bus-

can dentro de su experiencia personal y su saber elementos que les permitan mostrarles que los cambios son inherentes al país, que son posibles y se presentan en diferentes momentos como producto de las acciones de personas concretas, como ellos:

“(...) yo trato de remarcar mucho las luchas sociales y los logros ¿no?, y en eso hago todo un despliegue actoral digamos, en lo que puedo, desde la convicción ¿no?, de que... de que la historia avanza, de que las luchas son complejas pero que son posibles, que hay momento en que las sociedades pierden la esperanza y en ese momento es cuanto más hay que tratar de sacarla de debajo de las piedras. Debe tener que ver con una experiencia personal, como que en tú vida el que conoció la utopía cuando el panorama del horizonte se te nubla, vos la buscás aunque sea entre las piedras... yo lo llevo a la clase porque es mi motivo de existir, digamos, mi forma de vida (...) Aunque no tengo esperanza, yo me la dibujo para dar clase, porque me parece que es el mensaje que uno tiene que dar, porque la convicción yo la tengo, aunque no la vea, que hubo momentos en los veinticinco años de docente que tengo, que no veía la salida, la crisis del 2001, yo... temí que la Argentina desapareciera como está, te digo la verdad, ¡y no soy la única que lo pensó! (...) pasamos la dictadura ¿viste?, si salimos de la dictadura...” (Silvia).

Con el fin de cuestionar las intervenciones de los alumnos, cargadas de apatía y desinterés, Patricia establece

comparaciones entre diferentes circunstancias históricas para mostrar las posibilidades de acción que tienen los sujetos en cada una de ellas. En este sentido, las actividades en torno a la lectura del libro *Nunca Más* le permiten exponer las diferencias entre los sistemas de gobierno y destacar la relevancia de varios mecanismos que hoy día están vigentes: “(...) la realidad es tan adversa a veces y para los chicos se convierte en que está todo mal, que esto es un desastre, que somos una porquería, bue... me parece que en la comparación ¿no?, de los sistemas, pueden ellos valorar, vivir en un sistema como el actual, ¡con un montón de defectos y de cosas para cambiar y de injusticias! (...) no siempre fue así, hace no tantos años era de otra manera y era opuesto y era diferente, y no hace tanto tiempo y los padres de ellos vivían y los tíos también. Entonces me parece que viene por ahí”.

Los discursos que están presentes en esta escuela constituyen una de las fuentes más relevantes dentro de las representaciones sobre el pasado que construyen los jóvenes. Como vimos, los docentes no siempre consiguen que “el decreto de la memoria” adquiera mayor densidad, bien sea por las limitaciones que impone la cultura escolar, los tiempos institucionales o la dinámica grupal de cada división. En el Nacional, el quinto año fue seleccionado para la lectura del *Nunca Más* porque los docentes suponían que en este nivel los chicos ya habrían escuchado algo, de tal suerte que los contenidos serían menos impactantes y se facilitaría su enseñanza. Aunque unos pocos entrevistados ignoraban el

tema, una parte quedó muy conmovida por la lectura ya que no tenían una idea clara de la magnitud de los hechos y sus implicaciones. Para entender la representación que los jóvenes construyen acerca del pasado y cómo integran los significados transmitidos en la escuela, tenemos que detenernos en los presupuestos de sus discursos, ¿qué cuentan los adultos por arriba?, ¿qué es eso que se dice?, ¿qué es lo que vos ya sabés?, ¿se interrogan esos presupuestos?

3.2 La representación del pasado entre los jóvenes

Cuando pregunté a los jóvenes sobre los hechos o períodos más importantes de la historia reciente de su país, todos mencionaron de manera espontánea “La dictadura” o, en algunos casos, “el golpe” o “la represión”. Sólo dos se refirieron a este momento como el ‘gobierno militar’. Estas categorías remiten ineludiblemente al tipo de gobierno instaurado en aquél momento y las difíciles condiciones que generaba para los ciudadanos. Con distintos niveles de profundidad y detalle, los jóvenes describieron algunas de las acciones violentas y de control que emanaban desde el Estado en aquella época. La mayoría señaló que los autores pertenecían a las fuerzas de seguridad (militares y policía) incluso, en algunos ni siquiera fueron mencionados explícitamente:

M: Importantes... la dictadura (Sonrió e hizo una expresión como si dijera “eso es todo”).

D: Bueno... cuéntame un poco de eso, imagina que me acabo de bajar del avión y tú me vas a contar.

M: Que hubo un gobierno militar y... bueno, se violaron un montón de derechos, de garantías... eh... bueno, después los militares dejaron el gobierno, cuatro meses antes y subió Alfonsín ¿puede ser? (Mariana, 5.6).

La representación de los jóvenes sobre el período, ligada fundamentalmente con la represión indiscriminada, se nutre en gran parte de narraciones fragmentadas que escucharon de sus padres y familiares. Éstas aluden a formas cotidianas de control social o episodios de violencia física ejercida sobre la población. Varios jóvenes se refieren a esos recuerdos como aquello “que lamentablemente sabemos todos, ¿no?” (Carla 5.1):

“(...) todo el mundo habla del golpe, siempre de la época del golpe, de que uno no se podía juntar en una esquina a la noche, cosas así (...) pienso que la idea... es inculcarme la idea de que no pase otra vez, pero no hablamos demasiado (...) a mí lo que más me llama la atención es eso que como que las paredes oían, que uno no podía estar en contra del gobierno porque no sabía si después al día siguiente ibas a estar, si ibas a tener libertad o si te iban a llevar” (Vanesa 5.1).

Por lo general, las narraciones y anécdotas de los padres surgen ocasionalmente a partir de preguntas de los jóvenes o en forma de comentarios al tema en los medios masivos. En otros casos, las charlas son más frecuentes y los adultos plantean comparaciones entre su experiencia y la de sus hijos:

“A mis padres (...) los agarró justo la época de mi edad más o menos, entonces era, no sé, por ejemplo para salir a bailar que no podías estar en la calle si eran más de cinco porque te paraba la policía, que no se te ocurra salir sin documentos porque... por ahí me contaban que entraban a un boliche y hacían razia (...) Que ahora se toman, como decía antes, como con gracia... como indignados pero en chiste porque no se puede creer ya eso” (Mariana 5.2).

Una frase de Mariana, citada unas páginas atrás, sintetiza los presupuestos básicos que se encuentran en la mayor parte de las entrevistas “uno sabe que fue terrible... que fueron los militares, lo sabés desde que sos chico”. Estos significados alrededor del pasado forman parte del sentido común sobre el pasado y constituyen aquello que los jóvenes consideran evidente para todos. Esta forma de representación, muestra que dentro del proceso de transmisión de la memoria colectiva, predominan los recuerdos que sirvieron de base a los organismos de derechos humanos para confrontar las memorias de impunidad durante la transición democrática. Ahora, las respuestas pierden homogeneidad cuando se abordan aspectos tales como la llegada de los militares al control del Estado, la identidad de los desaparecidos, el discurso justificatorio de los represores y los motivos por los que se restableció la democracia representativa. Primero voy a detenerme en los “actores” mencionados en las entrevistas y las características atribuidas a cada uno para señalar algunas de las “limitaciones” asociadas al sentido común.

Los miembros de las fuerzas de seguridad del Estado son mencionados como los agentes activos de una represión contra las personas, para algunos, ellas no figuran como sujetos históricos puesto que carecen de rasgos políticos o sociales y tampoco mencionan los motivos por los que fueron blanco de la violencia estatal: “en dictadura desapareció mucha gente que se la llevaban de sus casas, que... que de pronto... no se por qué motivo político o social o qué, qué quería la dictadura, los llevaban, los desaparecían, los torturaban, algunos nunca aparecían” (Victoria 5.1).

Otros relatos, semejantes al ejemplo anterior, presentan una vaga noción sobre la identidad de las víctimas. Se las agrupa como “opositores”, bien sea porque buscaban la democracia o tenían ideas que podían cuestionar la legitimidad del régimen:

“(...) la gente que... capaz que no estaba de acuerdo con el gobierno, o que era también, que eran así buscados... iban a las casas y los buscaban, no sé el motivo, pero, como que eran gente como... que eran una fuerte oposición al gobierno” (Horacio 5.2).

El sentido común sobre el pasado dictatorial está presente en la mayor parte de las entrevistas analizadas, de hecho, para algunos jóvenes constituye los únicos significados que asocian al período. Esta situación es frecuente en el curso de la tarde, mientras que a la mañana los relatos son más detallados; allí los jóvenes incluyen explicaciones y algunas reflexiones propias. Antes de re-

tomarlos, quisiera subrayar cuán importante es identificar los elementos de este sentido común, puesto que permite soslayar la simple diferencia entre los “que saben” y los “que no saben”. Esta manera de clasificar a los entrevistados, recurrente entre los adultos, supone una evaluación de conocimientos formales que no es útil para el análisis de las memorias colectivas, las cuales, están plagadas de “errores”, vacíos y contradicciones.

Otros entrevistados, que también identificaron a las víctimas como opositores, mencionaron otro elemento: cómo se empleó de manera extremadamente flexible la categoría “subversivo” para justificar la represión indiscriminada:

J: (...) no se podía estar en contra del gobierno, no había libertad de expresión... y supuestamente estaban buscando a los subversivos, pero después se descubrió que ya habían desaparecido antes, habían muerto (...)

D: ¿Quiénes eran los subversivos?

J: Eran como... guerr... lo que yo entendí, eran como guerrilleros que querían hacer acá una guerra interna, algo así... y bueno, después se juntó la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas e hicieron el informe Nunca más, que juntaron testimonios de la gente que había estado secuestrada.
(Julieta 5.1).

Aunque la despolitización de las víctimas es un rasgo dominante en los relatos, la presencia de palabras como “subversivo” muestra que entre los jóvenes existen “ecos” de los discursos y discusiones que marcaron la transición democrática. En la última cita, Julieta nombra a las guerrillas sin ofrecer mayores detalles y sugiere, de una manera muy particular, que los subversivos desaparecieron. A pesar de los discursos leídos en los actos, que han escandalizado a algunos docentes por “reivindicar el comunismo”, la mayoría de los jóvenes entrevistados no identifica las ideas políticas de los setenta y qué grupos las agenciaban. Incluso en algunos casos, es un tema vedado:

“Los montoneros... no sé qué eran exactamente, pero cuando yo escucho hablar de eso, o sea, tampoco opino, no me... meto ni nada, escucho hablar de los montoneros, el Ejército Revolucionario del Pueblo y luego del golpe” Ramiro 5.1).

La mención de los guerrilleros siempre es ambigua y fugaz, ellos y sus ideas no están en los relatos de los adultos y tampoco es una inquietud importante para los jóvenes que están interesados en el tema. El fragmento de la entrevista que transcribo en el siguiente párrafo, no sólo ilustra este punto, también subraya cómo el sentido común obtura las preguntas e inquietudes sobre el pasado y limita la reflexión:

D: ¿Y los guerrilleros, quiénes eran?

V: Eso así, muy así, no lo tengo... la verdad muy claro, no lo tengo... sé que eran grupos que no le gustaba... o sea, una cosa que me contó mi mamá, que ella se acordaba que había un grupo de pibes, cuando ella estaba en la secundaria, que eran los anarquistas y que los anarquistas iban contra todo y, generalmente, la mayoría desaparecieron (...) Lo que más te puedo contar es eso, lo que me han contado... porque en el colegio lo que básicamente tratamos, en realidad, ahora que estaba pensando... que siempre vimos el punto de vista de Videla, Masera, ¡todo los con...! de su madre que se llevaban... que estaban a cargo de secuestrar gente y todo eso... pero nunca vimos el otro... el por qué secuestraban, o sea, obviamente en ningún momento digo que esté bien, ¡jamás voy a decir eso!, pero nunca nos pusimos a ver qué es lo que llevó en su momento a rebelarse, a las personas que se rebelaron... o sea, qué fue lo que hicieron (...) porque otra cosa no te puedo decir porque nunca lo vi en el colegio, no... nunca lo vi, los años que estudiaba en la primaria no...

D: ¿No te contaron o no lo viste en otro lado?

V: Claro... lo que sabés es muy poco, o sea, lo que yo sé es muy poco... siempre, mi papá siempre dice: tenés las dos versiones, la del vencido y la del vencedor. Y siempre sabemos la del ven... en este caso la del vencido porque finalmente se fueron del gobierno, entonces por eso le podemos decir vencido, pero no por qué empezó todo el tema... eso yo no lo sé (Vanesa 5.2).

Quisiera subrayar otro elemento de esta entrevista: la dicotomía que plantea el padre entre las dos versiones, como si el marco para entender el pasado sólo tuviera dos prismas, una versión muy cercana al sentido común de la "primavera democrática" o la que justifica los crímenes de la dictadura. Esta limitación en la transmisión del pasado por los adultos, que se suma a los silencios y las censuras, tiene la particularidad de que el tema, si bien está presente, no contempla ningún tipo de cuestionamiento o trabajo sobre él, no se plantean preguntas o discusiones en el diálogo intergeneracional. Estas lecturas son de cierta manera "pospolíticas" dado que soslayan elementos explicativos de carácter político y acotan los significados asociados al período dentro de un registro moral afín con el sentido común que los jóvenes han interiorizado.

Los relatos de los jóvenes, por lo general, describen a las víctimas como demócratas y librepensadoras. La noche de los lápices es mencionada con frecuencia y la figura del desaparecido se asocia con las "personas que piensan", bien sean estudiantes o universitarios²⁰. Acerca de los motivos por lo que sufrieron ataques, se destaca su participación en actividades colectivas que habían sido prohibidas desde el gobierno o los diversos reclamos por derechos ciudadanos. Los pocos jóvenes que mencionaron a los grupos guerrilleros, si bien no los identificaron de manera clara, no presentan una visión heroica de sus actividades; al contrario, manifestaron un abierto rechazo a la violencia como método de lucha:

“(...) durante el gobierno de Isabel ya estaban persiguiendo a gente y había grupos que mataban a los opositores y alianzas secretas y toda una corrupción espantosa... entonces... los grupos de guerrilleros se empezaron a formar a partir de eso y en contra del gobierno y todo un desastre... o sea, como dije antes, estaba tan mal el gobierno como los grupos que se oponían a él y... no había control, para nada y... la dictadura nooo solucionó eso” (Graciela 5.2).

La mayor parte de los entrevistados, cuyo relato se basaba en el sentido común, no expuso mayores observaciones acerca de las circunstancias que propiciaron el golpe. Al preguntarles por ellas, algunos atinaron a señalar desacuerdos e inconformismos de los militares con el presidente o el gobierno de turno. Otros no contestaron y simplemente ubicaron el hecho como otro capítulo dentro de la serie de eventos trágicos ocurridos en el pasado reciente, así, el golpe se introduce como otro hito de una historia marcada por la desgracia. Por otro lado, quienes aludieron al discurso justificatorio de la amenaza subversiva o nombraron a los grupos guerrilleros, sí mencionaron posibles causas: la tradición golpista de los militares, el vacío de poder dejado por la muerte de Perón, la errática presidencia de Isabel y el ambiente de violencia política que llevó a considerar una dictadura como solución. En estos relatos no sólo se describe la organización de un sistema represivo, también se hacen referencias al modelo económico que lo acompañó, bien sea para calificarlo como desastroso o “neoliberal”.

Además, unos pocos entrevistados mencionaron los apoyos que tuvieron los militares y en medio de su exposición se detuvieron a especular sobre los motivos por los que la sociedad aceptó un gobierno basado en el miedo y la persecución “los militares tenían mucho apoyo en esa época, tenían el apoyo de la iglesia, el apoyo de una parte grande de la sociedad que engañándose, pensando que por ahí estaba mejor o por ahí estaba de acuerdo, los apoyaba (...) no sé si era realmente porque no sabían o sí realmente pensaban que era lo mejor o... no sé... o comían la cabeza” (Mariana 5.2).

Los relatos que están más cerca del sentido común se refieren a la salida de los militares como algo que debía ocurrir, algunos simplemente dicen que no saben cómo pasó, otros imaginan que la salida tenía que darse porque la gente estaba harta, la situación seguro era insostenible y por diversos medios se pidió un cambio. Así, la democracia resulta ser ineludible, se encuentra en lo profundo del pueblo, le es inherente y está lista para surgir de una u otra manera:

“¡No tengo idea!, supongo que será porque la gente estaba harta, se habrá llamado a elecciones, se habrá visto la forma... habrá perdido fuerza el golpe... es como que tiene que tener un plazo ¿no?, se debe volver a llamar a elecciones” (Victoria 5.1).

Otros entrevistados consideran que el descontento social acumulado se potenció gracias al fracaso bélico en Malvinas. Con diferentes matices y detalles, describen

cómo el falso despliegue mediático, el trágico final de los soldados argentinos y las aspiraciones nacionalistas frustradas, terminaron con la escasa credibilidad del régimen²¹. Finalmente, los relatos más elaborados señalan de manera explícita que el gobierno militar se hizo insostenible por una confluencia factores:

“(...) entró en una crisis tanto económica, porque había un montón de inflación, como política, o sea, digamos... ya venía perdiendo credibilidad, además, la gente se estaba empezando a dar cuenta de lo que estaba pasando con los desaparecidos y todo eso... políticamente, es como que se habían dado cuenta de que no había servido para nada... y digamos, el último de... recuperar esa credibilidad política, fue la guerra de Malvinas y cuando se perdió y la gente se había dado cuenta de que le habían estado mintiendo todo el tiempo”
(Graciela 5.2).

El levantamiento social ocurrido en diciembre de 2001 estuvo presente durante la mayor parte de las entrevistas. La relevancia que le atribuyen los jóvenes no sólo tiene que ver con la magnitud de los acontecimientos y sus implicaciones, para ellos, haberse convertido en testigos presenciales (casi todos a nivel mediático) altera profundamente su relación con ese momento. No voy a detenerme en especulaciones sobre el tema, pero considero que esa experiencia vital tiene importantes resonancias en la interpretación que los entrevistados hacen del pasado. Buena parte de las hipótesis acerca de los

motivos y condiciones que llevaron a la transición democrática, algunas fundamentadas y otras no, suponen que la presión social de una forma u otra obligó a los militares a salir del poder. Al igual que en otros períodos, ante la corrupción y la opresión extrema el pueblo se levantó:

“(...) ellos se tenían que ir... es así, porque el pueblo se levantaba... se tenían que ir. Y con Alfonsín, hubo mucha gente que lo... es como que fueron a elecciones y de ahí sube Alfonsín”

(Laura 5.6).

“(...) el tema de meter miedo ya había pasado porque ya el pueblo había dicho basta... lo que pasa es que, a veces, el pueblo llega a medidas extremas para decir basta (...) el pueblo, o sea, Argentina siempre tuvo que llegar al borde para hacer algo, siempre tuvo que o... estar en la lona o que ya... faltaba medio país porque desaparecieron a la otra mitad, para hacer algo, o sea, nunca tomaron la iniciativa de decir bueno pará, esto se está yendo al... carajo”

(Vanesa 5.2).

Esta relación que intento mostrar, presente de manera tácita en las anteriores citas, fue planteada de manera explícita por una joven que la usó como base para imaginar el futuro:

“(...) no puede volver a pasar ahora un golpe militar; pienso que la gente ahora tomó conciencia de lo que

fue eso y quiero creer que no... si hay un intento, no vamos a dejar que pase, si hay que volver hacer como en el 2001 el cacerolazo... yo pienso que la gente aprendió algo, que memoria van a tener por lo menos, bue... eso espero” (sonríe) (Julieta 5.1).

Capítulo 4

La escuela ante la democratización del pasado y el futuro

En Argentina el sistema democrático representativo ha cumplido más de veinte años, los organismos defensores de derechos humanos y diversos sectores sociales han logrado la sanción ética contra el último gobierno militar, los actos conmemorativos reúnen multitudes, en diferentes lugares se levantan monumentos para recordar a los desaparecidos, los juicios a los represores se han abierto nuevamente y el Estado agencia unas políticas de la memoria que en los últimos años se han dirigido hacia el ámbito escolar: institucionalización de efemérides, producción de material didáctico y capacitación docente. Esas acciones son el resultado de un largo y complejo proceso en el que estuvieron involucrados distintos grupos y personas que han mantenido las luchas por la justicia, la reivindicación de valores éticos fundamentales y la necesidad de reconocer las tragedias colectivas para la construcción del futuro.

Las entrevistas con los jóvenes muestran que la representación sobre la última dictadura que están cons-

truyendo a partir de la memoria de sus padres y los significados presentes en los ámbitos sociales en los que crecieron, se encuentra marcada por varios cortes y silencios que dejan en un lugar destacado de su horizonte simbólico una serie de significados convencionales sobre el período. Los jóvenes saben que no hace mucho tiempo, las fuerzas de seguridad del Estado impusieron un gobierno autoritario que cometió crímenes muy graves contra la población, pero una parte de los entrevistados no logra explicar o especular sobre la identidad de las víctimas, por qué ocurrieron estos hechos, qué permitió su ocurrencia y qué consecuencias tuvieron en el orden político y económico del país. Definí estos significados bajo la categoría de sentido común, dado que han sido interiorizados por los chicos a lo largo de su vida y ahora ellos encuentran que están presentes de manera repetitiva en sus conversaciones con los adultos, compañeros o en los medios masivos de comunicación.

El mayor reto que enfrentan los adultos hoy para transmitir a las nuevas generaciones las lecciones del pasado, para formar su memoria, no consiste simplemente en evitar que los jóvenes reproduzcan la teoría de los dos demonios o el discurso de la guerra antisubversiva, sino en la incapacidad de usar las lecciones que dejaron las tragedias del pasado para radicalizar la democracia en el presente. Los jóvenes saben de ese período terrible, condenan los crímenes de Estado, pero el sentido común que manejan sobre él habilita una yuxtaposición discursiva por la que ingresan algunos de

los elementos discursivos que sostuvieron por años los regímenes autoritarios. Esta “paradoja” discursiva se presenta entre los jóvenes cuyo relato no logra desprenderse del sentido común, quienes no lo cuestionan y reproducen de manera casi automática:

“los militares hicieron desastres, ejercieron el poder muy... injustamente. Creo que lo único bueno de eso fue que... el tema de seguridad y el tema de conducta, estaba muy dominado ¿no?, por ejemplo no había piquetes o todas las cosas que se ven ahora, había autoridad... la delincuencia y todo eso estaba dominado. Pero por otro lado... [la gente] no tenía libertad de expresar sus ideas, si pertenecían a un partido político por ahí los mataban, los hacían desaparecer” (Jorge 5.1. Escuela Normal).

La dictadura es algo que simplemente ocurrió, no es objeto de preguntas o una base para reflexionar y entender el presente. ¿Cómo podría haber piquetes en una sociedad basada en el miedo?, ¿qué se requiere para que la conducta esté controlada?, ¿cuáles son valores elementales de la convivencia social? El proceso de socialización de los jóvenes no es coherente y por ello han interiorizado distintos marcos de representación del pasado. Estas memorias “plurales”, en tanto contemplan diversos elementos, deben ser cuestionadas para que se vinculen con prácticas y valores democráticos. Como señalé, la tarea es más difícil porque se debe vincular a los jóvenes con un período donde lo político tenía un carácter diferente al del contexto en el que ellos crecieron.

La relación entre memoria y escuela se establece de acuerdo con la gramática de esta institución moderna, cuyos cimientos están sufriendo profundas transformaciones. La escuela ya no es el lugar aislado del mundo donde el saber y los valores trascendentales vinculados con la nación, son transmitidos a las nuevas generaciones por unos docentes investidos con una autoridad incuestionable. El crecimiento del sistema escolar, el avance de los procesos de individualización y las contradicciones inherentes a la modernidad, han horadado los fundamentos de la escuela y la autoridad de los docentes, quienes ahora deben enseñarle a grupos de niños y adolescentes que no están dispuestos a someterse pasivamente a la disciplina y la cultura escolar.

En este momento, que varios autores catalogan de crisis terminal, el pasado reciente ingresó a las aulas. ¿Qué esperan los jóvenes de la escuela con respecto a este tema?, ¿cuestionan la palabra de sus docentes? En principio, dentro de las escuelas no parece que los problemas institucionales afecten dramáticamente la enseñanza, pues los alumnos manifiestan gran expectativa frente a lo que puede ofrecerles la cultura escolar y la voz de los docentes con respecto a un pasado que marca de múltiples formas la sociedad en la que crecieron pero que los adultos omiten o abordan de manera ambigua y contradictoria. Esta forma dispersa de transmisión es uno de los pilares del sentido común que los chicos han interiorizado y llevan a la escuela.

El sentido común está en la base de la mayor parte de los relatos expuestos por los entrevistados en las dos

escuelas, sin embargo, existen diferencias importantes: entre los jóvenes del Normal predominan los relatos apegados al sentido común mientras que en el Nacional, se presentan relatos con mayor elaboración que incluyen otros elementos y en algunos casos, se conectan con marcos explicativos generales. Las diferencias entre los dos casos muestran que la escuela puede retomar el sentido común, enriquecerlo, complejizarlo y relacionarlo con la formación de valores democráticos, o bien, puede reproducir una transmisión dispersa y fragmentaria que recurra a estereotipos, contribuyendo así a una cristalización del pasado. Las diferencias entre las escuelas se presentan por condiciones institucionales (tamaño, condiciones para la organización de los actos escolares) y el perfil e intereses de los docentes.

Los relatos más elaborados de los entrevistados en el Nacional, evidencian que la institución y los docentes tienen capacidad de ofrecerles elementos a los jóvenes para complejizar sus perspectivas sobre el pasado, generarles preguntas e inquietudes y generar vínculos con el presente. Sin embargo, en esta escuela también se presentan relatos basados exclusivamente en el sentido común que obedecen a los problemas comunes que atraviesan a las formas escolares. La enseñanza lineal de la historia, los problemas con la autoridad docente y la caducidad de ciertas formas de los actos escolares, le impone límites a los esfuerzos de transmisión del pasado reciente. A ello se suma la dificultad para abordar un tema complejo que involucra profundas discusiones éticas y políticas. Trabajar sobre el sentido común de

los chicos, cuestionarlo y transgredir sus fronteras, constituye un requisito ineludible para que los educadores alcancen una transmisión lograda del pasado²².

Es importante señalar que la situación en las escuelas se relaciona con un fenómeno desarrollado en la sociedad durante los últimos años: “la otra campana” ha pasado al lugar de “la resistencia”. En este sentido, Federico Lorenz señala que la visión maniquea sobre la violencia política de los años setenta y las justificaciones implícitas de las acciones adelantadas por el gobierno militar, coexisten con el discurso que denuncia las violaciones a los derechos humanos en el mismo período. Constituye el núcleo duro de una memoria que surge en cada discusión sobre el pasado argentino, es “un relato que justifica la represión ilegal contraponiéndole la violencia de las organizaciones armadas, apoyado en una memoria subterránea y latente que aflora frente a determinados eventos, como por ejemplo las discusiones surgidas a partir de la iniciativa presidencial de instalar un museo en el predio de la ESMA” (Lorenz 2007: 18)²³.

Horacio González señalaba, durante un seminario realizado en el hoy museo de la memoria en la ESMA, que la sociedad argentina ha optado por un camino que contradice una línea de la tradición filosófica occidental del siglo XIX, cuyo máximo exponente fue Ernest Renan, la cual aconsejaba suspender algunos temas y ocultarlos para evitar conflictos y desencuentros en pos del bienestar de la Nación. Las advertencias acerca de

la memoria constante han sido desobedecidas y han abierto otros caminos. Las particularidades de la experiencia argentina nos dejan lecciones fundamentales, resultados muy valiosos y desenlaces desconocidos. No sabemos si la historia se va a repetir, por eso la enorme dificultad de sostener el *Nunca Más*, afirmaba el profesor González. Surge, entonces, la necesidad de abrir preguntas a las acciones emprendidas, a las formas del recuerdo y a las estrategias pedagógicas, para que sus resultados sean algo más que una simple reversión de la historia.

La transmisión del pasado reciente constituye un desafío integral para los docentes, pues las condenas hacia el autoritarismo cuestionan al mismo tiempo, los propios autoritarismos, obligan a introducir relaciones más democráticas en la escuela que renueven la autoridad docente y el valor de la palabra de los adultos, sin avasallar las potencialidades de los jóvenes (Dussel 2006). ¿Cómo puede hacerse esta tarea?, ¿cómo organizar actos conmemorativos que marquen la experiencia de los jóvenes?, ¿cómo enseñar el pasado trágico para que sus lecciones contribuyan a la profundización de la democracia en el presente? La formulación de respuestas creativas a este tipo de interrogantes puede evitar que los aprendizajes del pasado se circunscriban a homenajes para los muertos y habilite la participación, la reflexión y en últimas, el establecimiento de un vínculo vivo con el pasado, que ayude a las nuevas generaciones a comprender y comprometerse en el presente colectivo.

Referencias Bibliográficas

Fuentes

Anales de la Universidad de Chile

Libros

Bibliografía

Acuña, C. y C. Smulovitz., (1995) "Militares en la transición Argentina: del gobierno a la subordinación constitucional" en Acuña, C. (comp.), *Juicios, castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Amézola, G., (2004) "Historia del tiempo presente, memoria y escuela: problemas y paradojas de las buenas intenciones" conferencia dictada durante el seminario *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, FLACSO/Red Alfa, Buenos Aires, 5-7 de agosto de 2004.

Amuchástegui, M., (2000) "El orden escolar y sus rituales" en Gvirtz, S. (comp.), *Textos para pensar el día a día escolar*. Buenos Aires, Editorial Santillana.

Anderson, B., (2000) *Comunidades imaginadas*. Primera reimpresión, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Balardini, S., (2005) "¿Qué hay de nuevo, viejo? Una mirada sobre los cambios en la participación juvenil" en *Nueva sociedad*. Número 200, pp. 96-107.

Bauman, Z., (2006) *Modernidad líquida*. Quinta reimpresión, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bernstein, B., (2000) "Sobre el dispositivo pedagógico" en Díaz, M. y N. López (comp.), Basil Bernstein. *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Birgin, A. y J. Trímboli. (2007) "Entre silencios y legados: los jóvenes y el pasado reciente argentino" en *Propuesta Educativa*. Número 28, pp. 38-49.

Bombal, I., (2004) "La figura de la Desaparición en la refundación del Estado de Derecho" en Palermo, V. y M. Novaro (comp.), *La historia reciente*. Buenos Aires, Edhasa.

Bonfil Batalla, G., (1993) "Historias que no son todavía historia" en (comp.) *Historia ¿para qué?* México, Siglo XXI.

Bourdieu, P., (1990) *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.

Boyarín, J., (1994) "Space, time, and the politics of memory" en Boyarín, J. (comp.), *Remapping memory. The politics of timespace*. Minnesota, University of Minnesota Press.

Calveiro, P., (1998) Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina. Buenos Aires, Ediciones Colihue.

Candau, J., (2002) *Antropología de la memoria*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Catela, L., (2002) *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de la reconstrucción del mundo de los familiares desaparecidos*. Primera reimpresión, La Plata, Ediciones Al Margen.

Chakrabarty, D., (1999) "La poscolonialidad y el artificio de la historia: ¿Quién habla en nombre de los pasados "Indios"?" en Dube, S. (comp.), *Pasados poscoloniales*. México, Colegio de México.

CONADEP. (2006) *Nunca Más*. 8va. Impresión, Buenos Aires, Editorial Universidad de Buenos Aires.

Cuesta Bustillo, J., (1998) "Memoria e historia: un estado de la cuestión" en Cuesta, J. (comp.), *Ayer*. Madrid.

Dubet, F., (2004) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" en Tenti, E. (coord.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Dussel, I., (2001) "Childhood and the politics of memory in Argentina" en Hulquist, K. y G. Pahlberg (comp.), *Governing the child in the new millenium*. London, Routledge Falmer.

Dussel, I., (2007) "A 30 años del golpe: repensar las políticas de transmisión en la escuela" en Ríos, G. (comp.), *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre educación y memoria*. Santa Fe, Amsafe Editorial.

Dussel, I., Finocchio S. y S. Gojman. (1997) *Haciendo memoria en el país del nunca más*. Buenos Aires. Buenos Aires, Eudeba-Universidad de Buenos Aires.

Feld, C., (2002) *Del estrado a la pantalla: las imágenes del juicio a los excomandantes en Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores-Social Science Research Council.

Filnchelstein, F., (1999) *Los alemanes, el holocausto y la culpa colectiva. El debate de Goldhagen*. Primera reimpresión, Buenos Aires, Eudeba.

Frederic, S., (2005) "El ocaso del “villero” y la profesionalización de los de los “políticos”: sobre el problema moral de la política en el gran buenos aires" en *Etnografías contemporáneas*. Año 1, Número 1, pp. 141-170.

Friedman, J., (1992) "The past in the future: history and the politics of identity" en *American Anthropologist*. Año 94, Número 4, pp. 837-857.

Friedrich, D., (2010) *Creating a past in the present. Memory, identity and teaching in post-dictatorship Argentina*. PhD Dissertation. University of Wisconsin, Madison.

Funes, P., (2001) "Nunca más. Memorias de las dictaduras en América Latina. Acerca de las comisiones de verdad en el Cono Sur" en Groppo, B. y P. Flier (comp.), *La imposibilidad del olvido*. La Plata, Ediciones Al Margen y Bibliotheque de Documentation Internationale Conremporaine.

Geertz, C., (1994) "El sentido común como sistema cultural" en *Conocimiento local*. Barcelona, Paidós.

Goodson, I. F., (1991) "La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum" en *Revista de Educación*. Número 295, pp. 7-37.

Guber, R., (2004) *De chicos a veteranos*. Buenos Aires, Editorial Antropofagia.

Guelerman, S., (2001) *Memorias en presente*. Buenos Aires, Editorial Norma.

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

Higuera, D., (2008) "La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires" en *Propuesta Educativa*. Número 30, 109-116.

Higuera, D., (2010) "El declive de la escuela moderna y sus rituales: ¿hay lugar para la memoria del pasado reciente argentino?" en *Práxis Educativa*. Vol. 5, No 2 (2010). En prensa.

Hill, J., (1992) "Overview" en *American Anthropologist*. Año 4, Número 94, pp. 809-815.

Hobsbawm, E. y T. Ranger. (2002) *La invención de la tradición*. Barcelona, Editorial Crítica.

Huyssen, A., (2000) "En busca del tiempo futuro" en *Revista Puentes*. Año 1, Número 2, pp. 14-29.

Jabbaz, M. y C. Lozano. (2001) "Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias" en Guelerman, S. (comp.), *Memorias en presente*. Buenos Aires, Editorial Norma.

Jelin, E., (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Siglo XXI Editores-Social Science Research Council.

Jelin, E. y F. Lorenz. (2004) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid, Siglo XXI Editores.

Lahire, B., (2004) "El actor plural" en *El hombre plural*. Barcelona, Edicions Bellaterra.

Le Goff, J., (1991) "Documento/monumento" en *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona, Paidós.

Le Goff, J., (1997) *Pensar la historia*. Barcelona, Paidós.

Lobo, A. L., (2004) "Políticas de memoria: el Nunca Más" en *Veinte años de democracia. Ensayos premiados*. Buenos Aires, FLACSO - Fundación OSDE.

Lorenz, F., (2004) "((Tomala vos dámela a mí)). La noche de los lápices: el deber de memoria en las escuelas" en Jelin, E. y F. Lorenz (comp.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid, Siglo XXI Editores.

Lorenz, F., (2007) "“Recuerden argentinos’ Por una revisión de la Vulgata procesista” en *Combates por la memoria*. Pp. 17-45. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Margulis, M. y M. Urresti. (1998) "Buenos Aires y los jóvenes: las tribus urbanas" en *Revista de Estudios sociológicos*. Año XVI, Número 46, 25-35.

Merklen, D., (2005) "La política contra la sociedad" en *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática argentina, 1993-2003*. Buenos Aires, Editorial Gorla.

Mouffe, Ch., (2007) *En torno a lo político*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Olorón, C., (2000) "Imágenes de unos rituales escolares" en Gvirtz, S., (comp.), *Textos para pensar el día a día escolar*. Buenos Aires, Editorial Santillana.

Palermo, V., (2004) "Entre la memoria y el olvido: represión, guerra y democracia en la Argentina" en Palermo, V. y M. Novaro (comp.), *La historia reciente*. Buenos Aires, Edhasa.

Pereyra, A. L., (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, Buenos Aires, FLACSO-Buenos Aires.

Pollak, M., (1992) "Memória e identidade social" en *Estudos históricos*. Año 5, Número 10, 3-15.

Puiggrós, A., (1994) *Sujetos, disciplina y currículo*. 2da. Edición, Buenos Aires, Editorial Galerna.

Romero, L. A., (1996) *Volver a la historia. Su enseñanza en el ciclo de la E.G.B.* Buenos Aires, Aique.

Roniger, L., (2001) "Olvido, memoria e identidades: Uruguay en el contexto del Cono Sur" en Groppo, B. y P. Flier (comp.) *La imposibilidad del olvido*. La Plata: Ediciones Al Margen.

Salvi, V., (2008) "De los muertos de la subversión a los caídos por la patria. Nacionalización de los discursos en la plaza San Martín". Ponencia presentada en las *IV Jornadas de trabajo de historia reciente*. Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario, 14 16 de mayo de 2008.

Sznadajer, M., (2001) "Memoria y política en el Chile redemocratizado" en Groppo, B. y P. Flier (comp.), *La imposibilidad del olvido*, La Plata, Ediciones Al Margen.

Tiramonti, G., (2001) *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires, FLACSO-Temas Grupo editor.

Tiramonti, G., (2004) "Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada" en Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.

Urresti, M., (2001) "Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico" en Balardini, S. (comp.), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires, CLACSO.

Vecchioli, V., (2001) "Políticas de la memoria y formas de clasificación social ¿Quiénes son las "víctimas del terrorismo de Estado en la Argentina?" en Groppo, B. y P. Flier (comp.), *La imposibilidad del olvido*. La Plata, Ediciones Al Margen.

Vezzetti, H., (2002) *Pasado y presente*. Primera reimpresión, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Wachtel, N., (1999) "Memoria e historia" en *Revista Colombiana de Antropología*. Número 35, 70-90.

Wacquant, L., (2000) *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires, Manantial.

Notas

1-Debido al paso del tiempo y la profundización de los debates académicos, la expresión 'pasado reciente' tiende a englobar de manera ambigua y general una serie de acontecimientos y procesos históricos diversos. En este texto el pasado reciente se refiere a la década del setenta y ochenta, con especial referencia a los temas relacionados con la última dictadura militar.

2-El estado de la cuestión sigue cambiando, dos ejemplos de ello son los trabajos de: Pereyra (2007) y Friedrich (2010).

3-En la Ciudad de Buenos Aires el ciclo de enseñanza básica comprende siete años y la secundaria se compone de cinco.

4-Por ejemplo, Rosana Guber (2004) adopta esta perspectiva cuando indaga sobre la memoria acerca de la guerra de Malvinas, allí identifica grupos específicos, sus enfrentamientos, las acciones que despliegan y los sentidos que toma esta confrontación con relación a las prácticas políticas. Específicamente toma como punto de partida la construcción social de la identidad de los ex soldados que participaron en el conflicto para analizar las concepciones de nacionalidad de los argentinos y los usos del pasado en ella, vinculados con las dimensiones del poder, la civilidad y la estatalidad. La autora subraya que su análisis no se refiere a la memoria de 'todos los argentinos' sino a las memorias que se ejercieron y actuaron en lugares particulares de la República. Sólo a partir de allí arroja pistas sobre lo que estaba pasando a nivel del país en general.

5-Para los organismos defensores de derechos humanos, las páginas iniciales del informe de la CONADEP ayudan a sustentar la 'teoría de los dos demonios'. Algunos analistas coinciden en parte con esta postura, pero incluyen otros matices sobre el Informe y sus implicaciones para los futuros trabajos de la memoria (Lobo 2004, Vezzetti 2002).

6-Un hito que abrió la polémica a nivel mediático fue el estreno de la película *Cazadores de Utopías* en 1996; al año siguiente, la publicación del libro *El presidente que no fue*, escrito por Miguel Bonasso y la voluminosa compilación de testimonios de militantes en la serie *La voluntad*, editada por Eduardo Anguita y Martín Caparrós, proporcionaron suficientes insumos para ampliar los debates y los puntos de reflexión (Vezzetti 2002).

7-Entre 2003 y 2007, el Ministerio de Educación de la Nación generó una serie de estrategias para incentivar la enseñanza y reflexión sobre la década del setenta y la última dictadura. Gran parte de estas acciones, especialmente las relacionadas con la distribución de material didáctico y formación docente, se englobaron en el proyecto “A treinta años del golpe de Estado”; otras se realizaron en conjunto con organizaciones defensoras de derechos humanos y la Secretaría de Derechos Humanos (Birgin y Trímboli 2007, www.me.gov.ar/a30delgolpe/home).

8-Con relación a los libros de texto, de Amézola señala que se presentaron cambios paralelos y complementarios a las reformas curriculares, los cuales surgieron por modificaciones en la lógica editorial. Antes, los manuales tenían una duración “ilimitada”, en cada reedición sus contenidos básicos no sufrían mayores modificaciones y los períodos más recientes se agregaban sin mayor profundidad en el tratamiento de los temas. Para el caso de la última dictadura, las referencias eran extremadamente simples e ingenuas. A partir de 1993 las editoriales incorporaron autores jóvenes, muchos de ellos procedentes de la academia, que empezaron a darle mayor énfasis al pasado reciente. También se presentaron dos cambios importantes: los textos comenzaron a renovarse cada tres años y la falta de rigurosidad en los lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación habilitó mayores variaciones en cuanto a formatos y propuestas didácticas. Sin embargo, los nuevos textos no influyeron de forma decisiva e inmediata en las escuelas; al respecto, de Amézola formula algunas hipótesis:

1. La renovación continua de los manuales impide que algún texto se instale de manera fuerte entre los docentes.
2. La lógica de ‘consumo’ implica una competencia en términos de la novedad no así en el uso efectivo de los manuales.
3. La venta no es una garantía de uso, como lo muestran los casos de muchos best sellers que son comprados pero no leídos.
4. El uso errático de los nuevos textos es mayor con respecto a las páginas sobre los años setenta pues aún subyace entre los docentes un temor frente al tema.

9-Muy pocos autores plantearon de forma sistemática el tema de la transmisión del pasado reciente en las escuelas y, menos, los que formularon aportes prácticos para llevar adelante esa tarea. Una excepción fue el libro *Haciendo Memoria en el País del Nunca Más* (1997) editado por la Universidad de Buenos Aires.

10-Debo señalar que Merklen critica a Cheresky cuando emplea el concepto de antipolítica para caracterizar el ‘clima de época’ en la Argentina, pues considera que las formas de acción colectiva de los sectores populares que se hicieron visibles durante la crisis de 2001 –piquetes, saqueos, asentamientos- no corresponden a expresiones de anomia, sino a estrategias de carácter eminentemente político (Merklen 2005: 38). Coincido con esta crítica pero encuentro que las nociones de antipolítica y pospolítica (que introduciré a continuación) tienen validez para describir lo que ocurre entre los sectores medios, por ello retomaré algunas ideas de Cheresky y Waisbord, teniendo en cuenta sus limitaciones analíticas.

11-La antropóloga Sabina Frederic muestra, con una argumentación diferente, que la entrada del registro moral en el campo político, implica que en este momento “Ningún ciudadano argentino sea ajeno a la idea según la cual los ‘políticos’ están faltos de decencia y honestidad, porque sus prácticas son corruptas y/o clientelares” (Frederic 2005: 141). Como dije, su perspectiva teórica y metodológica es muy diferente a la expuesta por Mouffe, pero las consecuencias del proceso de profesionalización política y construcción de identidades políticas vinculadas a la territorialidad que ella analiza en Buenos Aires, tienen consecuencias semejantes a las que propone Mouffe. Con esto quiero señalar la pertinencia a nivel local de los argumentos expuestos.

12-Este episodio es un ejemplo emblemático de las formas de represión, los niveles de violencia y arbitrariedad alcanzados por el gobierno militar. Uno de los tres sobrevivientes, Pablo Díaz, rindió un largo testimonio en el Juicio a las Juntas y tuvo una participación muy relevante en la difusión de los hechos: realizó gran número de conferencias en colegios y universidades, participó en la organización de marchas y ayudó con la edición de un libro y una película en 1986. El relato masivo acerca de La noche de los Lápidos se circunscribió al reclamo por el boleto estudiantil y el protagonismo de los estudiantes secundarios, dejando de lado sus características políticas. Díaz militaba en la juventud Guevarista y los demás pertenecían a la UES (Unidad de Estudiantes Secundarios). Si bien desde mediados de los noventa, se comenzó a reivindicar la dimensión política de los estudiantes, en las escuelas visitadas la mayoría de

los jóvenes conoce el relato difundido a mediados de los ochenta (tomo estas ideas de Lorenz (2004), además : “No soy una sobreviviente”, entrevista a Emilce Moler, publicada en El Monitor de La Educación (2007)).

13-Como supondrá el lector, entiendo que el concepto currículo no sólo tiene que ver con dimensiones prescriptivas (programas de clase, lineamientos del Ministerio, etc.), además contempla las prácticas específicas que se presentan en las diferentes relaciones pedagógicas dentro del ámbito escolar (Goodson 1991).

14-Omito detalles históricos y teóricos por cuestiones de espacio, en otro lugar doy cuenta de ello: Higuera 2010.

15-Retomo, en parte, la definición propuesta por Clifford Geertz. Este autor considera que el sentido común es un sistema de significados que posee una lógica particular dentro de cada cultura y es empleado por sus miembros para comprender, explicar y actuar frente a diversos fenómenos y situaciones. Se caracteriza entre otras cosas, por su accesibilidad, sencillez y asistematicidad. Para los integrantes de una cultura el sentido común comprende aquello que es obvio “algo familiar, un mundo que cualquiera puede y podría reconocer, y en el que cualquiera puede o podría mantenerse sobre sus propios pies” (Geertz 1994: 114). No obstante, el autor no aborda una característica que es vital para la discusión que nos ocupa: la lógica y significados que forman el sentido común están en disputa permanente, tal como lo señalará entre otros, Pierre Bourdieu (1990: 290-291).

16-El tema es complejo y no sólo atañe a la Argentina, también a los países del Cono Sur que tuvieron dictaduras (Roniger 2001, Sznajder 2001) o entre otras, a las sociedades europeas que vivieron regímenes totalitarios (Filnchelstein Ed. 1999).

17-La única que expuso una perspectiva amplia sobre la salida del gobierno militar fue una joven con familiares que militaron en los setenta y cuya madre es profesora de historia: “(...) perdimos en la guerra, esa fue una de las causas por las que se llamó a elecciones (...) se estaba destapando que (...) en todos lados había campos de tortura, estaban matando muchísima gente, que había muertos que los tiraban al mar, que era todo muy sanguinario (...) el gobierno no daba para más, había devaluación... la situación económica no era buena; nos endeudamos muchísimo porque los militares pedían préstamos a los Estados Unidos (...) todo eso hizo que llamaran a elecciones” (Mónica. 5.1).

18-La discusión sobre 'la seguridad' tuvo gran impulso cuando Juan Carlos Blumberg, padre de un joven que fue secuestrado y posteriormente asesinado en marzo de 2004 en la Provincia de Buenos Aires, inició una campaña para impulsar el endurecimiento de condenas y el aumento del pie de fuerza como solución al incremento de los delitos en los últimos años. Convocó marchas multitudinarias e impulsó en el Congreso reformas al código penal. Ese año, su figura se destacó en el debate público por la aparición de nuevos casos de secuestro, la constante atención de los medios locales y el apoyo de figuras políticas. En Argentina, el discurso de 'la seguridad' no es nuevo y tuvo importantes antecedentes a fines de los noventa, como lo señala Loïc Wacquant (2000) en el prefacio de la edición para América Latina de su libro *Las cárceles de la miseria*.

19-Ver: CONADEP [1984] 2006: 31-35; 303-321; 333-335.

20-Ludmila Catela (2002: 175) señala que esta asociación, ampliamente aceptada, tiene que ver con la militancia activa de los familiares que individualizaron y visibilizaron las figuras de intelectuales y estudiantes dentro de la amplia y anónima categoría "desaparecido". El predominio de esta representación se consolidó durante los álgidos debates de la transición democrática, en los cuales, el discurso de los organismos de derechos humanos se sustentó sobre la oposición entre los "jóvenes inteligentes, brillantes, sanos y soñadores" contra los "militares, torturadores, enfermos y asesinos" (Ibíd. 175). La autora considera que este fenómeno tiene que ver con aspectos simbólicos e históricos, pues las víctimas del sector obrero constituyen el mayor porcentaje del total de los casos denunciados ante la CONADEP (30%); incluso sería más alto dado que los familiares de este sector presentaron menos denuncias.

21-El conflicto por las Islas Malvinas está presente en la mayor parte de las entrevistas, aunque algunas veces no está directamente asociado con la salida del gobierno militar.

22-En este párrafo aludo la propuesta de Jaques Hassoun (1996), quien se pregunta desde el psicoanálisis sobre el qué, el cómo y el por qué de la transmisión, entendida como el producto de una relación intergeneracional en la que el sujeto (de la generación que hereda) resignifica y apropia aquello que le es transmitido por el adulto. Con relación al pasado, este autor subraya enfáticamente que una transmisión lograda sólo puede darse en contextos donde se le "(...) ofrece a quien recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para mejor reencontrarlo" (Ibíd.: 17). Un proceso que no contempla innovaciones y formas de expresión creativas que habiliten un sentimiento de

apropiación de lo recibido, se convierte en una simple reproducción. “Es necesario entender la transmisión como un ofrecimiento por parte de los padres, de los maestros, de algunos elementos que cada uno de los miembros de una descendencia recibe en su infancia, que él recompondrá a su manera y que serán sin ninguna duda sometidos a su vez a nuevas modificaciones. La prueba que la travesía de ese pase ha sido lograda se encuentra en ese mínimo desplazamiento: eso es lo que se llama subjetivar “individualizar” una herencia a fin de poder reconocerla como propia” (Ibíd.: 127-128).

23-Debo señalar cómo en Argentina, el término memoria posee tal nivel de aceptación (en tanto categoría nativa que define “la narración verdadera” sobre el pasado) que en los últimos años, las organizaciones simpatizantes con el último gobierno de facto la incorporaron para reposicionar discursos que justifican el terrorismo de Estado y la impunidad de sus ejecutores (Lorenz 2007, Salvi 2008).



FLACSO
ARGENTINA



LIBROS LIBRES