

## CAPÍTULO 8

## Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje

Vera Carnovale y Alina Larramendy<sup>1</sup>

La dictadura militar instaurada el 24 de marzo de 1976 implementó un régimen represivo que, por su naturaleza, dimensión y modalidades, no tuvo precedentes en la historia nacional. Los miles de detenidos-desaparecidos, asesinados, presos políticos, exiliados, los centenares de niños apropiados, un lazo social sensiblemente desarticulado, el silenciamiento político y la implementación de un modelo económico regresivo fue el saldo material de un régimen que hizo del terror la herramienta fundamental de dominación política y de disciplinamiento social.

Esta experiencia de la sociedad argentina ha dejado fuertes improntas en su imaginario colectivo, en sus prácticas políticas, sociales y culturales, en las formas de pensar en su pasado y de pensarse a sí misma. La cuestión de la memoria social ha sido, paradójicamente, una herencia de la última dictadura militar y se ha implantado como una causa estrechamente asociada a la defensa de los derechos humanos y la demanda de justicia.

No obstante, el espacio de la memoria social sobre el pasado reciente se revela como particularmente conflictivo y habitado por múltiples sentidos. Los relatos formadores de memorias que, desde el fin de la última dictadura militar y hasta la actualidad, han circulado en el espacio social reconocen valoraciones políticas e ideológicas diversas, cuando no enfrentadas y excluyentes.

Desde la llamada teoría de la *guerra sucia*, se reivindica el accionar de las Fuerzas Armadas durante la última dictadura mili-

<sup>1</sup> Agradezco personalmente a Beatriz Aisenberg por su apoyo en la escritura de este artículo.

tar. Ese accionar se presenta como una “guerra contra la subversión y el terrorismo”, una respuesta necesaria de las Fuerzas Armadas para salvaguardar el orden “occidental y cristiano”, amenazado por las fuerzas del “marxismo internacional”. Esta memoria postula que, como “en toda guerra”, hubo consecuencias tan dolorosas como inevitables: se han cometido algunos “errores y excesos” que deben quedar “sujetos al juicio de Dios en cada conciencia” (Poder Ejecutivo Nacional, 1983). La teoría de la *guerra sucia* fue desestimada por la Justicia y repudiada por la más amplia gama de actores sociales y políticos. Recibió el apoyo, en cambio, de las propias Fuerzas Armadas, de algunos miembros de la jerarquía eclesiástica y de la derecha conservadora.

Por su parte, la *teoría de los dos demonios* condena, en forma equitativa, tanto el accionar de las Fuerzas Armadas como el de las organizaciones guerrilleras que actuaron en la década del setenta. Es esta una interpretación del pasado que recoge de alguna manera ciertas representaciones colectivas sobre la violencia política y la represión, que ofrecen la imagen de un enfrentamiento entre *dos terrorismos*: el de *extrema izquierda* y el de *extrema derecha*. Las consecuencias del encarnizado conflicto entre esas *dos formas de terrorismo* fueron padecidas, desde esta teoría, por la sociedad en general. La llamada *teoría de los dos demonios* fue y es rotundamente impugnada por el movimiento de derechos humanos y por los sectores vinculados a la militancia política revolucionaria de los años setenta. En primer lugar, porque *igual* en términos de responsabilidad el accionar de algunos grupos políticos y organizaciones armadas con el aparato represivo ilegal del Estado. En segundo lugar, porque ofrece la imagen de una sociedad o una mayoría supuestamente ajena y ausente de las luchas políticas que precedieron al golpe de Estado de 1976 y sin ningún tipo de responsabilidad en la instalación e implementación del terrorismo estatal.

Desde otro posicionamiento claramente condenatorio del terrorismo estatal, se ha erigido una memoria centrada en la figura de la *víctima inocente* de la represión. Un aspecto central de esta memoria es el silencio en torno a la militancia política de las

personas detenidas-desaparecidas o a su pertenencia a organizaciones guerrilleras. En todo caso, cuando eventualmente se hace mención a aquella militancia, se enfatizan las acciones de solidaridad social (como la alfabetización y la ayuda en barrios pobres y en villas miseria), y se omite el hecho de que esas mismas acciones formaban parte del abanico de actividades políticas de las organizaciones armadas o de las agrupaciones que respondían a ellas. Este silencio u omisión puede entenderse por el propio peso de la perspectiva de los derechos humanos: el juzgamiento de la violación por parte del Estado de derechos básicos, como la vida y la integridad física, es una discusión que no incluye las prácticas políticas de las *víctimas*. En otras palabras, todo ciudadano es portador de derechos inalienables con independencia, entre otras cosas, de la ideología que abraza, de las prácticas políticas que lleve adelante. Esta memoria, emanada desde el movimiento de derechos humanos, fue adoptada por amplios sectores sociales.

Finalmente, se erigen las *memorias militantes*, en las que los testimonios y balances de antiguos militantes ocupan un lugar central. Estas no conforman un conjunto homogéneo de relatos; antes bien albergan distintas valoraciones de la experiencia de la militancia setentista. Hay voces que reivindican la totalidad de esa experiencia, esto es, tanto los motivos que impulsaron a buena parte de una generación a abrazar la causa revolucionaria como la actuación de las organizaciones armadas en sí. Hay otras voces, en cambio, que reivindican los objetivos de aquella causa pero, en una mirada retrospectiva, advierten sobre ciertos *errores* de aquellas organizaciones, principalmente en lo que hace a ciertas decisiones políticas. Por último, están las voces que, por diversos motivos, se distancian sustantivamente de aquella experiencia: ya sea porque han dejado de compartir sus fundamentos ideológicos, ya sea porque dudan de sus implicancias éticas<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Para un análisis sobre los contextos y sujetos de enunciación de estas memorias, ver: Carnovale, Vera: "Memorias, espacio público y Estado: la construcción del Museo de la Memoria" [en línea]. Disponible en <<http://www.riehr.com.ar/archivos/Investigacion/Carnovale%20-%20Museo%20de%20la%20ESMA.pdf>>. [Consulta 1 de febrero de 2010].

Debe señalarse, además, que los contextos políticos y los marcos jurídico-institucionales en que las pujas por la apropiación y significación del pasado han tenido lugar reconocieron cambios dramáticos a lo largo de los últimos veinticinco años. Tras el fuerte impulso que durante los dos primeros años del gobierno de Raúl Alfonsín tuvieron los procesos judiciales a los responsables de la violación de derechos humanos (y cuya escena paradigmática fue el Juicio a las Juntas Militares), sobrevino un largo período en el que la sucesión de las leyes de Punto Final, Obediencia Debida y decretos de Indultos presidenciales conformaron un marco jurídico garante de la impunidad.

Hacia finales de la década de 1990, las estrategias jurídicas impulsadas desde el movimiento de derechos humanos, tanto en el país como en el exterior, abrieron la posibilidad de juzgamiento (y en algunos casos, de encarcelación) a varios de los máximos jefes de la represión. Finalmente, tras la asunción presidencial de Néstor Kirchner —y en el marco de la política de derechos humanos impulsada desde el propio Poder Ejecutivo—, el Congreso de la Nación anuló, en septiembre de 2003, las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, y declaró la imprescriptibilidad de los crímenes de lesa humanidad. Dos años más tarde, la Corte Suprema de Justicia declaró la inconstitucionalidad de aquellas leyes. Ambos hechos se tradujeron tanto en la apertura de nuevos procesos judiciales contra los responsables de los crímenes cometidos durante la dictadura como en la reapertura de aquellas causas que habían quedado truncas en los años ochenta.

En este contexto, las pugnas por el otorgamiento de sentidos al pasado reciente se han visto sensiblemente recrudecidas. Podría hacerse, además, una afirmación casi tautológica: el pasado reciente es actualmente fuente de conflictos políticos porque es un *pasado-presente*. En otras palabras, se trata de un ciclo aún no cerrado. Y no nos referimos aquí a las disputas por su significación. Nos referimos a ciertas formas de perpetuación: crímenes que aún no han sido juzgados, jóvenes que fueron apropiados cuando niños y cuya identidad hoy continúa siendo adulterada, miles de cuerpos que no han podido ser sepultados, seres queri-

dos que siguen buscando, datos que siguen faltando, pactos de silencio que obturan la acción de la justicia.

En este escenario, tanto el problema de la transmisión de aquel pasado a las jóvenes generaciones como la formación de una conciencia cívica centrada en el respeto a los derechos humanos adquieren una importancia primordial. El lugar que la escuela ocupa en estos procesos otorga una relevancia particular a la reflexión sobre la enseñanza de la historia argentina reciente.

El presente artículo pretende brindar aportes para pensar en esta enseñanza, para comprender su complejidad y orientar caminos para transitarla de manera que contribuya a formar una ciudadanía crítica y reflexiva.

### El pasado reciente en la escuela: interrogantes y conflictos

En la Argentina, tras la reapertura democrática, las decisiones en torno a políticas educativas estuvieron orientadas a promover el estudio del pasado reciente, en una clara voluntad de transmisión de valores democráticos, y de respeto y promoción de los derechos humanos. Las temáticas asociadas a la noción de derechos humanos universales y a su historia, al estudio del pasado reciente argentino y a la formación ética y ciudadana ocupan lugares nada desdeñables en la currícula oficial. Por otra parte, fechas como el 24 de marzo y el 16 de septiembre —esta última, en el nivel medio— se han declarado feriados de conmemoración obligatoria en las escuelas. Estas determinaciones, sin embargo, no estuvieron seguidas de una estrategia efectiva que acompañara a los docentes en la determinación de qué enseñar, cómo hacerlo, a qué recursos apelar<sup>3</sup>. Así, entre la

<sup>3</sup> “En países como la Argentina, Chile, Uruguay y Brasil —dice Carretero, 2007, ‘en diálogo’ con otros autores— el Estado abandonó, en este sentido, su función educativa, demostrando su impotencia para ‘orientar políticas de memoria en el contexto crítico de la transición de un pasado autoritario’ (Jelin y Lorenz, 2004) y, si bien se produjeron una adhesión formal al respeto de los derechos humanos y una condena a los regímenes de facto, el tratamiento de estos temas quedó librado a los docentes y las instituciones (veáse también Carretero y Borrelli, 2006 y 2007). En consecuencia, el espacio educativo se vio enfrentado desde entonces con el dilema de qué y cómo incorporar el pasado reciente en el currículo (Jelin y Lorenz, 2004, *Ibíd.*) y la escuela se erigió en ‘escenario privilegiado’ por distintos ‘empreendedores de la memoria’ (Jelin, 2002), que trasladaron a ella un mandato de memoria que traducía a su vez una exigencia política.” (Carretero, 2008, 185-188)

dimensión prescripta de la enseñanza y la de las prácticas reales, se advierte una brecha cuya consecuencia más evidente es la dificultad para trascender la ritualidad repetitiva de los actos conmemorativos, con los sesgos y limitaciones que ello implica. Muchos son los autores que, desde diversos campos y con diferentes perspectivas, coinciden en señalar los *efectos no deseados* de una enseñanza del pasado reciente fuertemente atravesada por finalidades y por modos de abordaje que han privilegiado la conmemoración en detrimento de una aproximación crítica de los alumnos a ese pasado. El *deber de memoria* que, frente al horror de la última dictadura, se impuso como eje de la transmisión del pasado reciente (imperativo de *recordar para no repetir*) y del que la escuela se apropió se ha traducido en el énfasis en la comunicación de los crímenes aberrantes por sobre la discusión de la situación histórica y política; la consolidación de emblemas como “La Noche de los Lápices” y de arquetipos de la represión —las “víctimas inocentes y apolíticas”— (Lorenz, 2006) que suponen una visión moral de la historia y una lectura dualista del pasado que divide en “buenos” y “malos” a sus actores (Siede, 2007; Lorenz, 2006); la “cristalización de una memoria banalizada y apolítica”; la generación de “condenas automáticas” y el “rechazo moral” frente a las violaciones a los derechos humanos sin una reflexión sobre lo ocurrido (Garriga, Morras y Pappier, 2008). En definitiva, un “mandato de pensar que no suscita debate” (Garriga, Morras y Pappier, 2008).

Estos efectos de la enseñanza resultan discutibles no solo como resultados en sí. Son cuestionables, fundamentalmente, porque no han permitido promover en los alumnos aproximaciones al pasado reciente consistentes con los propósitos educativos que fundamentan su tratamiento en la escuela; esto es, aproximaciones que contribuyan a la formación de una mirada crítica sobre ese pasado conflictivo en tanto elemento central de la formación ciudadana y la promoción de una cultura democrática. En este sentido, Dussel y Pereyra (2006: 271) han señalado lo siguiente:

(...) se fue configurando una suerte de “memoria oficial” que, clausurando la compleja trama política y social de los años '70, induce a una aceptación acrítica y formalista de la democracia y a una naturalización de la pasividad y de la actitud delegativa de la ciudadanía. Sobre todo, promueve con el pasado un vínculo simplista, poco reflexivo (...).

Es plausible sostener que este escenario encuentra una razón de peso en la ausencia de saberes y de consensos básicos en las distintas tramas que conforman el sistema educativo acerca de los contenidos específicos para enseñar. Sin embargo, debe señalarse que el problema de la *transmisión* del pasado reciente excede en mucho la escuela e involucra a los más variados espacios políticos, institucionales, culturales, entre otros.

La experiencia del terrorismo de Estado colocó a la sociedad argentina en un límite extremo, dada la transgresión de principios éticos que fundamentan la existencia y preservación de una comunidad. ¿Qué decir al respecto? ¿Qué recordar? ¿Qué legar a las jóvenes generaciones? ¿Cómo hacerlo?

Toda narrativa histórica anida un legado implícito; su propia construcción parte de una serie de interrogantes y valores previos, determinado por un tiempo presente que se configura, a su vez, a partir de un horizonte de expectativas hacia el futuro. ¿Cómo abordar la enseñanza de un pasado político conflictivo desde la ausencia de consensos reales y la inestabilidad de los marcos jurídicos actuales?

No es difícil postular que la multiplicidad de sentidos en torno al pasado reciente atraviesa, de alguna manera, el espacio educativo; y todos aquellos relatos que mencionáramos con anterioridad —al menos, sus elementos significativos o sus esquemas argumentativos— muy probablemente, se encuentren en forma más o menos nítida en los discursos no siempre explícitos de los distintos integrantes de la comunidad educativa.

Este conjunto de problemas se entrecruza, además, con el de los vínculos entre la escuela y la *formación política*. El período que llamamos *pasado reciente* excede la experiencia del terroris-



mo estatal y encuentra, en los tempranos años sesenta y setenta, un punto nodal. Y esos años estuvieron signados por la radicalidad del enfrentamiento político e ideológico. De modo que la pregunta acerca de *qué enseñar* de ese pasado remite en forma directa al conocimiento de la naturaleza, de la historia, de los idearios y de las particularidades específicas de aquel enfrentamiento. Sin embargo, en la escuela, las *ideas políticas*, las *ideologías*, parecen quedar relegadas en relación con otros contenidos. Más aún: daría la impresión de que los términos *política* e *ideología* tienen en la escuela una connotación negativa. En principio, debe advertirse que esto se vincula con el hecho de que la postulada *neutralidad política* de la escuela constituye una definición ligada estratégicamente a sus funciones originarias, en tanto pilar fundamental de la construcción de la nación en los orígenes del Estado argentino a fines del siglo XIX<sup>4</sup>. Pero resulta innegable, a su vez, que aquella connotación negativa se inscribe además en una experiencia colectiva que excede los espacios educativos y que remite a la experiencia política argentina de los últimos cuarenta años.

En efecto, el fracaso de las promesas de transformación social que sostuvo el imaginario de la revolución en los setenta fue sucedido por expectativas colectivas —algo exageradas— en la democracia naciente en 1983. Pero la extensa cadena de frustraciones que, respecto de aquellas expectativas, sobrevino hasta el presente alimentó de escepticismo y desconfianza las más variadas formas de representación de *lo político*. Se fue nutriendo así un sentido común —ya bastante extendido— según el cual la política es equivalente a la corrupción, a la inoperancia, a la mácula.

Sin embargo, debe decirse que la política es la figura por excelencia llamada a resolver aquí y allá los problemas de la humanidad. Porque es, precisamente, la figura que define la intervención en el

<sup>4</sup> En este sentido, Carretero (2007) señala que la complejidad de la introducción de la historia reciente en la escuela (no solo en el caso argentino, sino también, en aquellos otros en que el Estado se constituyó en agente de una violencia feroz ejercida sistemáticamente dentro de las fronteras nacionales) se vincula justamente con su carácter fuertemente disruptivo respecto de los principios fundacionales de la escuela y de las bases de su legitimidad como institución social ligados a la construcción de una identidad nacional en la que el conflicto parece no tener lugar. Y en este proceso, la historia escolar ocupa un lugar central.



espacio público. Y si la libertad política —entendida esta como la participación en los asuntos públicos— es la base de toda ciudadanía, debe admitirse que no puede prescindir del *saber* político.

De modo que, en principio, cualquier intervención educativa preocupada por la formación de la ciudadanía debe abrir las puertas, por conflictivo que resulte, a la dimensión de las ideologías y las voluntades políticas enfrentadas, dimensión que signó el trágico pasado argentino.

### El pasado reciente en la escuela: aportes para pensar en su enseñanza

Como señalamos en líneas anteriores, la escuela ha quedado *entre encandilada y atrapada por el deber de memoria*; y la enseñanza del pasado reciente pareciera estar anclada, de alguna manera, en la comunicación reiterativa de los crímenes perpetrados por el Estado y su condena en clave moral. Y mencionábamos también que este tipo de enseñanza, al dejar postergado el abordaje de los conflictos ideológicos, políticos y sociales que signaron el período estudiado (es decir, el contexto histórico en que aquellos crímenes ocurrieron), no favorece ni la construcción del conocimiento histórico —entendido este en sentido amplio— ni la construcción de una ciudadanía reflexiva, crítica<sup>5</sup>.

Ahora bien, atendiendo a estos últimos propósitos, ¿qué Historia enseñar? Al igual que para otros contenidos, nos pronunciamos aquí por una Historia centrada menos en acontecimientos

<sup>5</sup> No se trata aquí de desestimar la pertinencia de la comunicación de los crímenes cometidos ni menos aún, la de una condena que, tras los procesos jurídicos que han tenido lugar desde 1983 en la Argentina y en el exterior (volveremos sobre esto más adelante), es mucho más que moral. Nuestra intervención se orienta, más bien, hacia una preocupación que, una vez más, incluye y excede la escuela: la expansión en distintos espacios sociales de una memoria *políticamente correcta*, ¿garantiza per se la transmisión y la apropiación de valores que aporten a la construcción de una cultura política tan atenta como respetuosa de los derechos humanos (ya sean estos políticos, sociales, económicos o culturales)? No es en vano señalar que, al tiempo que son muchos los grupos o sujetos que parecieran adscribir a enunciados *políticamente correctos* respecto de ese pasado, esa misma adscripción de cara al presente parece, por lo menos *epitelial* toda vez que, ante cualquier amenaza real o imaginaria, cede terreno para dar paso a la también por muchos festejada afirmación —que es en rigor una demanda— de que “el que mata, tiene que morir”.

que en *procesos*; una historia donde la información fáctica ofrecida desde el recorte del docente se encuentre articulada y al servicio de categorías explicativas más generales. Una Historia que, en el abordaje de los conflictos que caracterizaron al pasado reciente, atienda a la pluralidad de actores en juego, a sus respectivos intereses, intencionalidades, ideologías, prácticas, etcétera.

En el caso particular que nos ocupa, nos pronunciamos por una Historia capaz de superar la mera enunciación descriptiva de los crímenes del terrorismo estatal para volverse sobre el interrogante por sus condiciones de posibilidad. Y esto implica, necesariamente, una mirada atenta tanto a los conflictos de larga data que precedieron al golpe de Estado de 1976 como a los posicionamientos y comportamientos de los distintos sectores sociales ante el golpe y el accionar de la represión.

En este sentido, son muchos los recortes posibles y también las *puertas de entrada* que pueden proponerse desde la enseñanza para aproximarse a conocer este pasado particularmente complejo: el ideario revolucionario, las prácticas represivas del poder, el enfrentamiento peronismo-antiperonismo, la modernización cultural de los sesenta, la guerrilla, la movilización político-social, las Fuerzas Armadas como actor político, el movimiento obrero organizado, la puja distributiva, los modelos de país en pugna, la vida cotidiana en dictadura, el Mundial del 78, la desindustrialización y la *plata dulce*, las complicidades para con el terror estatal, las resistencias... etcétera. Esta focalización de la mirada se presenta como una condición necesaria, aunque no suficiente en sí misma, cuando se apunta a volver inteligible en su contexto a los hombres y sus actos.

En este sentido es deseable, además, que la enseñanza incluya no solo el *qué pasó* sino también, el *cómo fue relatado* por los distintos actores *eso que pasó*. Porque poner en diálogo ambas dimensiones de la historia permite interpelar mejor los distintos discursos que hoy circulan. Y en esa interpelación, en esa participación en los asuntos públicos, es posible forjar ciudadanía.

Ahora bien, ¿cómo materializar en las aulas los principios declarados? ¿Cómo superar el centrarse en los relatos del horror?

¿Cómo hacer inteligibles los contextos en los que ocurrió el terrorismo de Estado?

Uno de los temas más complejos para el estudio de este período es aquel que remite a la pregunta de *cómo fue posible* el horror. Es esta una pregunta estrechamente ligada a la dimensión de las responsabilidades colectivas; esto es, a la responsabilidad que les cupo a los distintos sectores de la población en la instalación y el funcionamiento del terror estatal. Y en relación con el terreno de las responsabilidades, el estado actual del conocimiento histórico ofrece un cuadro habitado por un amplio conjunto de imágenes que van desde la complicidad abierta hasta las formas de resistencias más heroicas. Es decir, se trata de un cuadro que reconoce tanto *negros y blancos* como innumerables grises o matices. Y en ese amplio abanico —y quizás particularmente en esos innumerables grises o matices— es donde se erigen los conceptos de *terrorismo de Estado* y de *disciplinamiento social* como claves interpretativas indispensables para comprender ese pasado. ¿Es posible su abordaje en la escuela? ¿Con qué elementos?

### Hacia la articulación entre testimonios, contextos y conceptos

Uno de los recursos que resultan particularmente potentes para trabajar estas temáticas en el aula son los testimonios. Y esto no solo porque, en el tema particular que nos ocupa, ofrecen un tipo de información que difícilmente se halle en otras fuentes, sino también —y quizás fundamentalmente— porque los relatos en primera persona suelen ofrecer un conjunto de imágenes, de escenas, de situaciones relativas a la experiencia cotidiana que resultan significativas para los alumnos y, en consecuencia, constituyen un *material*, un *insumo* propicio para la construcción de conceptos<sup>6</sup>. Sin embargo, es necesario advertir que el uso de testimonios no garantiza, ni per

<sup>6</sup> Sobre la significatividad de los testimonios para los alumnos y su relación con la construcción de conceptos, ver: Aisenberg, 2005; Aisenberg, Carnovale y Larramendy, 2001.

se ni automáticamente, la producción de conocimiento histórico. Más aún, su uso acrítico y ritualizado ha desembocado, muchas veces, en un tipo de enseñanza que aquí se propone superar: aquella anclada en lo anecdótico, en el apego que se identifica con las víctimas, en la banalización de los hechos dolorosos<sup>7</sup>.

En una enseñanza que se propone abordar los procesos históricos en sus complejidades y conflictos, y que facilita en los alumnos un acercamiento reflexivo a ese pasado, los testimonios constituyen un recurso potente —en el sentido antes señalado— cuando se presentan articulados tanto con testimonios de personas con experiencias diversas como con fuentes de época de diversa naturaleza y, también, con fuentes secundarias. Es decir, con abordajes, interpretaciones y reconstrucciones que, provenientes del campo disciplinar, aporten conocimiento respecto de los contextos en que los testimonios se inscriben.

Al igual que cualquier otro tipo de fuentes, los testimonios no son *autosuficientes*, no constituyen nunca el *punto de llegada* del conocimiento histórico; antes bien, pueden oficiar de *puertas de entrada*, de *puntos de partida*<sup>8</sup>. Lo más rico que los testimonios ofrecen (el acceso a la experiencia y a la subjetividad de los sujetos) es, al mismo tiempo, su límite. De ahí la necesidad de ponerlos en diálogo con otras fuentes: para confrontarlos, para complementarlos, para interpelarlos y re-visitarlos a partir de preguntas o de claves interpretativas que les son externas para integrarlos en un marco explicativo que atienda a las muchas dimensiones y causalidades de la experiencia histórica.

Presentamos a continuación un ejemplo de este tipo de articulación que proponemos. Reproducimos aquí, en primer lugar, tres fragmentos testimoniales: dos de madres de jóvenes desaparecidos en 1976 y uno de un sobreviviente de un centro clandestino de detención. En segundo lugar, transcribimos una declaración de

<sup>7</sup> Para un análisis sobre los riesgos de un uso acrítico de los testimonios en el marco de la enseñanza del pasado reciente, ver Carretero (2007) y Siede (2007).

<sup>8</sup> Para un análisis sobre los alcances y límites del uso de testimonios en la investigación y reconstrucción del pasado reciente, ver Carnovale (2007).

época del gobernador de la provincia de Buenos Aires durante los primeros años de la dictadura y un fragmento testimonial de una militante sindical. Finalmente, incluimos un fragmento de un texto historiográfico.

Al igual que cualquier otra selección de fuentes, la que presentamos estuvo guiada por el problema o recorte que se ha de abordar; en este caso, el de las responsabilidades colectivas, más específicamente, el de la actitud del *común de la gente* ante la represión desatada desde el Estado.

Fuente 1, testimonio

“Los vecinos dejaron de mirarnos, dejaron de saludarnos, nos daban vuelta la cara. Y habían sido muy amigos los vecinos, pero después de ese día [se refiere al día de la desaparición de su hijo], pasaban y nos daban vuelta la cara. Decían que mi hijo era subversivo. Como todo el mundo decía que eran los subversivos los que estaban desaparecidos, que por eso los llevaron, los vecinos repetían que era subversivo. Pasado el tiempo, cuando se supieron las cosas cómo fueron y todo, parece que la gente reaccionó. Ahora vienen acá como si tal cosa los vecinos”.

Ana, madre de un joven desaparecido.

Testimonio brindado al Archivo Oral de Memoria Abierta.

Fuente 2, testimonio

“Al principio era peligroso acercarse a nosotras [se refiere a las madres de los desaparecidos]. La gente tenía miedo de escucharnos. Si yo me paraba en la carnicería de mi barrio, en la verdulería o en el almacén y les contaba que a mi hijo lo habían secuestrado, que yo había averiguado que, en los regimientos, pasaba tal cosa, a los cinco minutos, no quedaba absolutamente nadie ahí escuchando, todos se escapaban y todos me miraban como algo peligroso. La gente no quería tampoco enterarse...”.

Haydeé, madre de un joven desaparecido.

Testimonio brindado al Archivo Oral de Memoria Abierta.

## Fuente 3, testimonio

“Yo afirmo que es imposible no sospechar que algo está pasando o no notar que algo está pasando. Puntualmente para hablar de la Mansión Seré [un centro clandestino de detención]. Yo estaba en un cuarto, a veces con tres, a veces con cuatro, a veces con cinco compañeros. Yo escuchaba al heladero pasar todas las tardes. Escuchaba también a los chicos de la escuela pasar hasta fines de noviembre y luego desde comienzos de marzo, turno mañana y turno tarde, los escuchaba claramente. Y yo pienso que, de la misma manera en que yo los escuchaba a ellos, ellos me tenían que escuchar a mí cuando yo gritaba. Los vecinos que vivían ahí me tenían que escuchar a mí, o alguien que pasaba cerca me tenía que escuchar o nos tenía que escuchar cuando nos torturaban. Es decir, es demasiado evidente todo, demasiado notorio para que no se perciba”.

Claudio, sobreviviente de un centro clandestino de detención.

Testimonio brindado al Archivo Oral de Memoria Abierta.

¿Qué información nos ofrecen estos testimonios? A través de ellos, podemos saber de cierta actitud de *mirar al costado* de la población, de cierta indiferencia respecto de las modalidades que había asumido la represión, de la poca solidaridad que recibieron sus víctimas. Y es esta una información valiosa: no solo porque nos permite acceder a actitudes y gestos cotidianos que no suelen quedar registrados en otro tipo de fuentes, sino porque nos permite interpelar (y el testimonio de Claudio ofrece datos muy elocuentes en esta dirección) la autocomplaciente afirmación del “yo no sabía nada” generalizada durante la transición democrática. No obstante lo anterior, poco y nada nos dicen estos mismos testimonios de las razones de esos otros que “no querían enterarse” (Haydeé). Si los vecinos de Ana “habían sido muy amigos” ¿por qué les “daban vuelta la cara” tras la desaparición de su hijo? ¿Por qué repetían lo que “todo el mundo decía de los subversivos”? ¿Por qué los vecinos de Haydeé se iban del almacén o de la verdulería cuando ella contaba que, a su hijo, lo habían secuestrado? ¿Por qué, si Claudio escuchaba al heladero y a los chicos de la escuela, nadie parecía escucharlo a él?

Cualquier respuesta que busque adentrarse en las razones de los sujetos y de sus actos no puede menos que apelar a otras fuentes — ya sean estas testimoniales o de época— que ofrezcan una información distinta, complementaria, una información que nos permita no solo empezar a reconstruir el mapa de aquel pasado, sino también, a construir una mirada más interpretativa. Pongamos en diálogo los testimonios de Ana, de Haydeé y de Claudio con las siguientes fuentes.

Fuente 4, declaración de época

“Primero mataremos a todos los subversivos, luego mataremos a sus colaboradores, después a sus simpatizantes, enseguida a aquellos que permanecen indiferentes y finalmente, a los tímidos”.

Palabras de Ibérico Saint-Jean, 1977,  
general del Ejército y gobernador de la provincia de Buenos Aires.

Fuente 5, testimonio

“Nos dejábamos de ver unos con otros, uno no quería ver a los demás. Porque no sabías si el otro estaba huyendo, si estaba siendo seguido por alguien... Hay episodios muy horribles para mí. Hay uno, por ejemplo, que ha quedado... abierto. Yo tenía una amiga, se llamaba Cristina, era fotógrafa. Formaba parte de una familia de muchísima tradición peronista, de la Resistencia... Fuimos muy amigas, trabajamos juntas en varias revistas... era un ser maravilloso. Cuando empezó a venir la mano pesada, que todos nos dejamos de ver con todos, un día yo me la encontré, a ella y a la madre, en la calle. Y me acuerdo de que casi ni hablé con ella, que ella me dijo ‘¿Dónde estás viviendo? Tomemos un café’. Y yo obviamente no le dije dónde estaba viviendo... porque era como que... era leprosa. Ella seguro que estaba siendo perseguida... esa sensación de que esa persona amada por mí, que había sacado las fotos de mi casamiento, yo no me podía acercar a ella, le tenía miedo... ¡a ella!

La mataron. Yo me enteré por el diario. Y me acuerdo de que entré al dormitorio y le dije a mi marido: ‘¿Sabés qué? Nos tenemos que ir de este país, porque la mataron a Cristina, y yo no puedo llorar. Me



están matando porque la mataron a Cristina, y yo no puedo llorar. Yo estoy congelada”.

Norma, militante sindical y exiliada.

Testimonio brindado al Archivo Oral de Memoria Abierta.

Si retomáramos las preguntas planteadas con anterioridad respecto de la actitud de los vecinos de Ana o de Haydeé a partir de estos dos últimos fragmentos, seguramente, obtendríamos respuestas que excederían la simple condena moral de aquellos vecinos para abrir la puerta del complejo entramado de la diseminación del terror y sus efectos emocionales, sociales, políticos (“estoy congelada”; “la gente tenía miedo de escucharnos”, “nos dejamos de ver unos con otros”).

Y podría seguir completándose esta suerte de *mapa* con otras voces que representen experiencias distintas de las expuestas hasta aquí: ¿cómo se trataba el tema de los desaparecidos en la televisión?, ¿qué decían o qué hacían los curas de las parroquias, los rabinos de los templos?, ¿qué posibilidades había de hablar estos temas en el trabajo, en la escuela? Es necesario insistir en que la aproximación a este tipo de preguntas requiere no solo del aporte de datos encarnados sino, también, de categorías conceptuales que la disciplina puede aportar y que permiten integrar aquellos datos en esquemas explicativos más amplios.

Proponemos retomar la afirmación de Haydeé “la gente no quería enterarse” o la pregunta de por qué, si Claudio escuchaba al heladero y a los chicos de la escuela, nadie parecía escucharlo a él, a partir del siguiente texto.

Fuente 6, texto historiográfico

“Más allá de ciertas complicidades activas y entusiastas, es factible postular que una gran mayoría de argentinos transitó aquellos años entre el consenso tácito, la indiferencia y el miedo (...). Compañeros de trabajo o de estudio que ‘desaparecían’, vecinos que comentaban que a tal o a cual ‘se lo llevaron’, autos sin patentes que circulaban por las noches con las armas a la vista de todos, amigos que se iban

del país, rumores... Y los argentinos, ¿sabían o no sabían lo que estaba pasando? Es cierto que la prensa estaba censurada, pero también lo es que no tan esporádicamente aparecían noticias de extraños hallazgos de cadáveres flotando en la costa rioplatense o dinamitados en algún descampado. Es cierto que muchísimos secuestros eran realizados a la luz del día o en espacios públicos, pero también es cierto que era muy difícil creer que esas personas sencillamente 'desaparecían' o, más aún, que los militares argentinos fueran capaces de torturar y matar. Y lo que es fundamentalmente cierto, en todo caso, es que si bien la represión estatal fue clandestina, era necesario, para diseminar el miedo y el terror, que algo, por pequeño que fuera, se viera, se escuchara, se supiera. Algo, no todo. Una pequeña porción que funcionara como advertencia, tanto o más efectiva que aquella otra advertencia oficialista convertida en lema: NO TE METAS. Frente a esto, la mayor parte de la población 'miró para el costado': optó por el silencio o la negación, reclusándose en ámbitos íntimos y privados, e intentando no preguntarse ni hablar demasiado de lo que estaba sucediendo. Una condición necesaria para esto es el autoconvencimiento de que 'eso a mí no me va a pasar', que lo que quiera que esté pasando 'no es asunto mío', que 'no hay nada en mi conducta —como sí la hay en la de otros— que me ponga en riesgo'. De ahí que, ante los cuestionamientos aislados que se filtraban en la prensa o en las conversaciones diarias, se sostuviera, si alguien 'desaparecía', que 'por algo será', que 'algo habrá hecho' o que 'en algo andará'".

Memoria Abierta, 2010<sup>9</sup>.

Hasta aquí tan solo una forma posible de la articulación entre testimonios y otras fuentes para abordar un tema particularmente complejo como el de la historia reciente argentina. ¿Y por qué creemos tan necesaria como potente esta articulación? Porque los testimonios resultan especialmente apropiados para aproximarnos a la dimensión

<sup>9</sup> Actualmente, hay una importante producción de materiales destinados a la enseñanza del pasado reciente y que difunden las interpretaciones provenientes del campo disciplinar. El fragmento citado corresponde al libro *El pasado reciente en Argentina (1955-2005)*, recomendado en el apartado "Materiales para trabajar en las aulas".

de los sujetos, a la de su perspectiva y subjetividad; a sus expectativas, razones, opiniones y conflictos. A partir del análisis de los testimonios, los estudiantes pueden enfrentarse a la variedad de experiencias y puntos de vista de las personas. Y, paralelamente, como sostiene Carretero (2007: 188), esta aproximación es poco segura respecto de las posibilidades de los alumnos de entender el pasado y de resignificarlo, “si no se brindan los marcos de conocimiento y los instrumentos de interpretación histórica necesarios”.

El ejemplo desarrollado permite dar cuenta de la complejidad que reviste una aproximación al pasado reciente desde un recorte específico. Diversidad de variables, agentes, perspectivas, causas de diverso orden se entrecruzan en la construcción de una trama explicativa que intenta aprehender ese pasado, hacerlo inteligible dando cuenta de sus múltiples aristas. La multicausalidad y la diversidad de perspectivas son, entre otros, aspectos a los que resulta necesario atender en el tratamiento del tema en vista a la construcción de un acercamiento reflexivo a ese pasado por parte de los alumnos. Ahora bien, ¿pueden los alumnos apropiarse de esta complejidad?, ¿pueden construir una mirada del pasado consistente con estas características del conocimiento histórico?

### Aproximarse a la complejidad de la explicación histórica

Podemos empezar a esbozar algunas respuestas a las preguntas anteriores a partir de los aportes de una investigación didáctica que estudia la enseñanza y el aprendizaje de la Historia a través de la lectura<sup>10</sup>.

En el análisis de una secuencia de enseñanza centrada en la/s explicación/es acerca del derrumbe demográfico producido en la

<sup>10</sup> Proyecto UBACyT F085 *Enseñar a leer en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: la formación de estudiantes autónomos*, codirigido por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg. El subequipo dedicado a Historia está integrado, además, por: M. Torres, K. Benchimol, A. Larramendy, L. Cohen, A. Carabajal y A. Olguín, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Los resultados que aquí se presentan corresponden a los análisis de un trabajo de campo desarrollado entre 2005 y 2007 en cuatro instituciones: en tres escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires (un 6.º grado de una escuela pública y dos 7.º grados de escuelas de gestión privada) y en el 9.º año del Patronato de la Infancia de Benavídez, provincia de Buenos Aires.

población americana originaria a partir de la Conquista de América, constatamos que, en condiciones didácticas específicas, los alumnos<sup>11</sup>

(...) no se limitan a establecer relaciones causales simples y lineales; por el contrario, la explicación que reconstruyen incluye la consideración interrelacionada de factores personales intencionales y no intencionales, y también de algunos factores no personales, como las condiciones de trabajo. Estos resultados parecen coincidir con los de otras investigaciones en didáctica de la historia, (Grupo Valladolid, 1994; Lautier, 1997) que señalan que la posibilidad de establecer relaciones causales complejas se encuentra estrechamente vinculada al conocimiento del contenido histórico específico y cuestionan la concepción del desarrollo del pensamiento causal como habilidad general aplicable a cualquier contenido<sup>12</sup>. (Aisenberg, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Lerner, 2008).

Por otra parte, dicha investigación también indaga, como aspecto central de la explicación en historia, los alcances y límites con que los alumnos pueden aproximarse a comprender la diversidad de posturas frente a una misma situación o proceso histórico<sup>13</sup>. Los resultados obtenidos al respecto muestran que, si bien

<sup>11</sup> "La posibilidad que tuvieron los alumnos de 'meterse en la piel de los sujetos y en el mundo del texto' (poco frecuente en la enseñanza de la historia) guarda relación con las condiciones didácticas. Las situaciones que articulan lectura personal, lectura compartida y discusión sobre lo leído son potentes para la construcción del conocimiento histórico. Sostenerlas a lo largo de varias clases es central para brindar a los alumnos oportunidades de reconsiderar los mismos contenidos en diferentes momentos de la elaboración del conocimiento, para lograr que todos los chicos puedan involucrarse en el tema, avanzar en sus interpretaciones, imaginar el mundo representado en el texto, formular preguntas genuinas acerca del tema. Conversar sobre lo que se está leyendo o se ha leído parece ser una condición fundamental para que los alumnos tomen conciencia de lo que van comprendiendo, para que puedan construir juntos nuevas relaciones, para que elaboren nuevos sentidos vinculados con la problemática histórica que están estudiando. La presencia del texto y la posibilidad de regresar a él con diferentes propósitos parece esencial para focalizar la discusión en cuestiones pertinentes para el aprendizaje del contenido en juego y, en general, para el aprendizaje de la Historia". (Aisenberg, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Lerner, 2008). Para profundizar sobre este tema, ver el artículo de Beatriz Aisenberg en este mismo volumen, capítulo 2.

<sup>12</sup> Según esta concepción, por otra parte, solo podría accederse a una explicación causal compleja a determinado nivel de desarrollo, dependiente más de parámetros evolutivos que de la enseñanza.

<sup>13</sup> La enseñanza usual de la Historia no suele abordar esta cuestión, aun cuando la multiperspectividad es un postulado ampliamente sostenido desde la didáctica de las Ciencias Sociales. Asimismo, los textos escolares no suelen presentar, en general, marcas que permitan al alumno-lector desentrañar aspectos relativos a la naturaleza del conocimiento histórico, como por ejemplo, la procedencia del conocimiento que se comunica mediante el citado de fuentes o de la bibliografía (característica particularmente acentuada en los textos destinados a la escolaridad primaria).

no resulta suficiente explicitar las posturas diversas —en los textos que se leen o en la enunciación del maestro— para que los niños las reconozcan, el despliegue de un trabajo didáctico específico<sup>14</sup> ha posibilitado la aproximación de los alumnos a esta diferenciación: a medida que avanzan en la comprensión del entramado de factores que explican la caída demográfica, van accediendo a la distinción de posiciones producidas desde el conocimiento histórico al respecto. Esta diferenciación entre enfoques explicativos contribuye, por su parte, a profundizar la trama causal de la situación en estudio que los alumnos vienen reconstruyendo<sup>15</sup>.

Volviendo al tratamiento del pasado reciente, si bien se impone la necesidad de una indagación didáctica que permita construir conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de dicha problemática en particular, estos resultados permiten pensar en la posibilidad de un abordaje del pasado reciente que dé cuenta de su complejidad —en términos de la multicausalidad y la pluralidad de voces que se expresan en relatos diversos de ese pasado— desde los últimos años de la escolaridad primaria.

### La circulación de voces sobre el pasado reciente en la escuela: los límites de la polifonía

Existen dilemas casi siempre presentes en todos aquellos que, de alguna manera, se pronuncian por un enfoque atento a la pluralidad de voces y sentidos que habita la memoria sobre el pasado reciente: ¿cómo conciliar una enseñanza polifónica con la existencia de rela-

<sup>14</sup> Entre las condiciones didácticas vinculadas a los avances de los alumnos en el reconocimiento de posturas explicativas diferentes, cabe destacar —en el marco de las condiciones enunciadas en la nota 9— la interacción en el aula con varios textos con perspectivas diversas sobre la misma temática y una intensa intervención del docente. Para profundizar en esta cuestión, ver Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Olgún, 2009. Ver también el artículo de Beatriz Aisenberg en este mismo volumen.

<sup>15</sup> Estos resultados remiten a un análisis en proceso en el que queda pendiente profundizar, entre otras cuestiones, el modo en que los alumnos conciben la existencia de diferentes posturas en la explicación histórica: algunos niños parecen pensar en la diferencia en términos de complementariedad (una explicación específica y/o completa a la otra); otros parecen hacerlo con la idea de franca oposición. Atraviesa también esta cuestión el problema de la *verdad* en Historia. (Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Olgún, 2009).

tos y significaciones encontradas y, más aún, excluyentes? ¿Todas las voces y todos los enunciados pueden circular por el espacio público del aula? ¿Deben tener legitimidad en la escuela aquellas voces reivindicativas de crímenes que la Justicia nacional e internacional juzgó como de “lesa humanidad”?

Definitivamente, no. El Estado argentino, a través de su sistema de justicia, probó la existencia de los crímenes de la última dictadura militar y falló en consecuencia. Ratificó, a su vez, numerosos pactos internacionales que lo comprometen ante las víctimas y sus seres queridos, ante la sociedad argentina y el mundo entero a perseguir penalmente a los responsables y a llevar adelante políticas públicas de defensa, respeto y promoción de los derechos humanos. Y la escuela tiene, entre otras cosas, la responsabilidad de transmitir y divulgar estos enunciados públicos. Al respecto, Siede sostiene:

La enseñanza escolar, en tanto “espacio público de construcción de lo público” (Cullen, 1997), ha de comunicar los enunciados del Estado argentino y requerir su inclusión en los argumentos que construyan los estudiantes. (...) Entre tales enunciados, la jurisprudencia merece una atención especial. Los fallos judiciales fijan posición acerca de cómo interpretar cada caso desde los principios normativos que dan sustento al Estado de derecho (...). Esto no impide futuros debates históricos, pero restablece un límite a las discusiones que se pueden desarrollar en el espacio del aula, pues algunas opiniones que relativizan las violaciones a los derechos humanos o reniegan de la existencia de hechos ya probados judicialmente resultan manifiestamente infundadas. En consecuencia, algunos enunciados públicos funcionan como límite al disenso admisible en la institución escolar de estos temas, a la vez que dan sustento a las intervenciones de los docentes, pues ellos son también agentes públicos, representantes del Estado de derecho ante las jóvenes generaciones. Aquí la enseñanza tiene un soporte claro de legitimidad, que la aparta de la mera opinión y funciona como criterio de amplitud para aceptar disensos. (Siede, 2007: 126 y 127).

No se trata de clausurar debates ni de imponer sentidos unívocos desde prescripciones morales. Es esperable —y aún deseable— que sean muchas y diversas las valoraciones políticas de cada fragmento del pasado que aquí nos ocupa. Pero la ley emanada del Estado de derecho funciona como límite de lo admisible; y el crimen no lo es.

En su análisis sobre las condiciones de construcción de una memoria social, Hugo Vezzetti señala la exigencia de ciertos “núcleos duros de consenso”. Reconoce, también, ciertos límites respecto de los relatos susceptibles de ser reconocidos y debatidos. Y señala que, en el cruce entre memoria e historia, hay dos dimensiones que interesa destacar. Por una parte, la dimensión *intelectual* de la memoria, ligada a la voluntad de conocimiento: se propone menos repudiar o denunciar, que *entender*. ¿Por qué fue así y no de otro modo? ¿Qué componentes moldearon un escenario en el que *lo que pasó* fuera posible, admisible?

Por otra parte, existe una dimensión *ética* que convierte a ese conocimiento en interrogantes que se vuelven sobre la propia sociedad, sobre el propio sujeto o grupo involucrados. Dicho en otras palabras, ¿qué valores, ideas, presupuestos o conductas de cada sujeto abonaron aquel escenario? ¿Cuál o cuáles de ellos son desechables de aquí en más por las implicancias que acarrearán? ¿Cuál o cuáles, deseables? En esa dimensión ética, concluye Vezzetti, se configura el compromiso de la memoria con las tareas y con las responsabilidades del presente.



## Bibliografía

---

- AISENBERG, Beatriz (2005): "Las potencialidades de la Historia Oral en la enseñanza: ¿qué aprenden los alumnos en el trabajo con los testimonios?", *Clío & Asociados. La Historia enseñada* (Universidad Nacional del Litoral), núm. 9-10.
- Vera CARNOVALE, y Alina LARRAMENDY (2001): *Una experiencia de Historia Oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: GCBA, Secretaría de Educación. (También disponible en <<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/sociales/>>. Consulta: 07-02-10).
- Patricia BAVARESCO, Karina BENCHIMOL, Alina LARRAMENDY y Delia LERNER (2008): "Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase", *Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas: Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. Universidad Nacional de San Martín. (Disponible en CD).
- Delia LERNER, Patricia BAVARESCO, Karina BENCHIMOL, Alina LARRAMENDY y Ayelén OLGUÍN (2009): "Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura", *Reseñas de enseñanza de la Historia* (Córdoba), APEHUN, núm. 7.
- CARNOVALE, Vera (2007): "Aportes y problemas de los testimonios en la reconstrucción del pasado reciente en Argentina", en Marina FRANCO y Florencia LEVÍN (comps.): *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- (2010): *Memorias, espacio público y Estado: la construcción del Museo de la Memoria* [en línea]. Disponible en <<http://www.riehr.com.ar>>. (Consulta 1/2/ 2010).

- CARRETERO, Mario (2007): *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós (1.º ed.).
- Alberto ROSA y Fernanda GONZÁLEZ (comps.) (2006): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós Educador (1.º ed.).
- CULLEN, Carlos (1997): *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, Inés y Ana PEREYRA (2006): “Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina”, en Mario CARRETERO, Alberto ROSA y Fernanda GONZÁLEZ (comps.): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós Educador (1.º ed.).
- GARRIGA, María Cristina, Valeria MORRAS y Viviana PAPIER (2008): “La reconstrucción del pasado reciente en la escuela”, ponencia del *Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas: Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. Universidad Nacional de San Martín. (Disponible en CD).
- GRUPO VALLADOLID (1994): *La comprensión de la historia por los adolescentes*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid.
- JELÍN, Elizabeth (2001): *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- y Federico LORENZ (comps.) (2004): *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.
- LAUTIER, Nicole (1997): *À la rencontre de l'histoire*. Paris. Presses Universitaires du Septentrion.
- LORENZ, Federico (2006): “El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria”, en Mario CARRETERO, Alberto ROSA y Fernanda GONZÁLEZ (comps.): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós Educador (1.º ed.).
- MEMORIA ABIERTA (2010): *El pasado reciente en Argentina (1955-2005)*. Buenos Aires: Mímeo.
- PODER EJECUTIVO NACIONAL (1983): *Documento final de la Junta Militar sobre la guerra contra la subversión y el terrorismo*.
- ROSA RIVERO, Alberto (2004): “Memoria, historia e identidad. Una

reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía”, en Mario CARRETERO y James F. VOSS (comps.): *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu. (Colección Agenda Educativa).

SIEDE, Isabelino (2007): *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de educación.

VEZZETTI, Hugo (2003): *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

### **Anexo: Materiales para trabajar en las aulas**

En los últimos años, se han producido diversos materiales educativos para abordar el pasado reciente en el aula. A continuación, recomendamos algunos de ellos, en especial aquellos que, elaborados por especialistas en la materia desde diversas instancias del movimiento de derechos humanos, permiten el desarrollo de enfoques como el aquí propuesto.

#### **a) Materiales educativos de Memoria Abierta**

Memoria Abierta es una alianza de organizaciones de derechos humanos reunidas con el objetivo de impulsar políticas de memoria sobre el terrorismo estatal y la violencia política en la Argentina. Para aportar a la construcción de la memoria social sobre aquel período, se recopilan, preservan y ponen al acceso del público documentos de diversa naturaleza<sup>16</sup>. Al mismo tiempo, con el fin de contribuir a consolidar una cultura política democrática y prevenir toda forma de autoritarismo en las nuevas generaciones, esta institución emprende diversas tareas de difusión, entre las que se encuentra la producción de materiales educativos, de los que destacamos dos.

<sup>16</sup> Disponibles en <<http://www.memoriaabierta.org.ar/>>.

La Colección de CD *"De Memoria". Testimonio, textos y otras fuentes sobre el terrorismo de Estado en Argentina.*

Esta colección está integrada por tres volúmenes que, en conjunto, abarcan los años que precedieron al golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, el período del terrorismo estatal y los años de la reapertura democrática. Cada volumen consta de varios capítulos organizados a partir de criterios temáticos y cronológicos en los que se abordan acontecimientos, fenómenos y debates específicos del período. En cada capítulo, hay una selección de fuentes de diversa índole: testimonios orales, fotos, documentos de Estado, notas periodísticas, audios de época, etc. Al mismo tiempo, se presentan textos explicativos de los principales acontecimientos y fenómenos que signaron el contexto histórico abordado, un glosario de nombres, términos y expresiones específicas, y una línea de tiempo.

El volumen 1 de la Colección *"La primavera de los pueblos. La movilización política y social de los tempranos setenta"* analiza el período que va desde fines de la década del cincuenta hasta mediados de la del setenta, aproximadamente.

El volumen 2 de la Colección *"24 de marzo de 1976: el golpe y el terrorismo de Estado"* examina el período que va desde los momentos inmediatamente anteriores al golpe de Estado hasta comienzos de la década de 1980, aproximadamente.

El volumen 3 de la Colección *"El '83: la transición democrática y el camino hacia la Justicia"* aborda el período que va de la reapertura democrática y que, en cierta medida, se prolonga hasta la actualidad.

Otro material complementario al anterior lo constituye el libro *El pasado reciente en Argentina: 1955-2005.*

Es este un libro de trabajo organizado en tres secciones: una sección narrativa; una compuesta por fotos y documentos de época y, finalmente, una de orientaciones generales para el trabajo en el aula, y propuestas de recorridos temáticos y de abordaje de fuentes en el aula.

La sección narrativa, compuesta por tres capítulos y un anexo, abarca, en conjunto, los años que van desde los tempranos sesenta hasta la actualidad. Los tres capítulos constituyen un relato de la historia de la

violencia política en la Argentina, el terrorismo de Estado y las acciones de la Justicia. En cada capítulo, hay numerosos fragmentos de testimonios y de textos de estudiosos del período, acompañados por sugerencias para ser analizados en el aula. El anexo de esta sección consta de una descripción analítica de las diversas *memorias* sobre el pasado reciente que han circulado —y circulan— en el espacio social. Cierra el anexo un Glosario y una breve cronología explicativa sobre la alternancia entre gobiernos civiles y militares desde 1930 hasta 1983.

La segunda sección, compuesta de fuentes representativas de la época, está diseñada especialmente para ser trabajada en el aula. Cada foto y cada documento ocupan una hoja troquelada de modo tal que el docente pueda extraerla, fotocopiarla y repartirla entre los alumnos. Cada una de estas fuentes está acompañada, además, por una breve descripción explicativa.

La tercera sección es complementaria de la anterior: está compuesta por orientaciones generales y propuestas de recorridos temáticos para analizar aquellas fuentes con los alumnos.

Cada uno de estos dos materiales educativos de Memoria Abierta permiten no solo abordar procesos y acontecimientos históricos desde diversas perspectivas y recursos; ofrecen, además, la posibilidad de centrarse en distintas dimensiones de la experiencia del pasado.

### ***b) Materiales y actividades de la Comisión Provincial por la Memoria***

Desde hace diez años, la Comisión Provincial por la Memoria —creada por una ley de la provincia de Buenos Aires y compuesta por diferentes referentes de los organismos de derechos humanos, sociales, religiosos y políticos— viene desarrollando un intenso trabajo en pos de la construcción de la memoria colectiva. Una de las áreas creadas fue la de Investigación y Enseñanza, donde comenzaron a programarse actividades vinculadas con la formación docente y la promoción de la investigación académica en torno al pasado reciente<sup>17</sup>. La producción de materiales destinada a profesores del

<sup>17</sup> Disponible en <<http://www.comisionporlamemoria.org/index.php>>.

nivel medio fue un aporte brindado por distintos especialistas de la Universidad Nacional de La Plata, que elaboraron textos orientados a paliar la distancia entre la producción académica y la escuela.

*La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y presente.*

*Propuestas para trabajar en el aula*

Es un libro tributario de la experiencia desarrollada durante estos años tanto en la formación docente y en la producción de materiales como en la puesta en marcha del programa “Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro”, dirigido a las escuelas medias. La historia del pasado reciente que se despliega en las páginas de este libro no remite solo a conocer los hechos ocurridos, sino también, a indagar en torno a los significados que se han construido a lo largo de estos años sobre lo sucedido. Al inicio, se realiza una descripción de los grandes rasgos que caracterizaron a la última dictadura militar; en particular, la cuestión del terrorismo de Estado y los derechos humanos. En la segunda parte, se abordan los procesos de elaboración de la experiencia dictatorial, poniendo el énfasis en los caminos para la construcción de una verdad sobre lo sucedido, sobre todo el rol jugado por la Justicia. Se analiza allí también cómo desde la literatura, el cine y los medios de comunicación se fueron construyendo diferentes relatos sobre lo ocurrido.

Acompañan el relato documentos de cada momento y propuestas para trabajar en el aula. Se intenta, así, ofrecer a los docentes diferentes recursos para abordar las temáticas que consideramos relevantes para comprender la última dictadura y su relación ineludible con las memorias que de su significación emergen. Las actividades están orientadas en tres sentidos. En primer lugar, proponen algunos ejes para analizar fuentes. En segundo lugar, sugieren líneas de trabajo para introducir a los estudiantes en la investigación de la historia próxima, vinculada con su comunidad. Finalmente, promueven la reflexión en torno a la relación pasado-presente para distinguir las rupturas y continuidades.

Paralelamente a la producción de materiales educativos, la Comisión Provincial por la Memoria lleva adelante desde el año 2002, un programa que tiene como objetivo promover el tratamiento de la última dictadura militar en las escuelas secundarias bonaer-

Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje • 265

rences. Este programa, "Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro", se plantea el abordaje de la historia reciente en la escuela con una premisa básica: que sean los alumnos los que se apropien significativamente de las experiencias pasadas.