

¿Qué saben los estudiantes secundarios de la última dictadura? Fortalezas y debilidades de la formación de ciudadanos en las clases de Historia de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata.

por *Gonzalo de Amézola*

CONICET/ Universidad Nacional de La Plata

gonzalodeamezola@gmail.com

Recibido: 01/09/2018 - Aceptado: 14/09/2018

---

### **Resumen**

Este trabajo se ocupa de cómo los alumnos de la escuela secundaria conocen e interpretan el tema de la última dictadura militar argentina, un contenido considerado central para su formación como ciudadanos democráticos. Con este propósito se utilizan datos cuantitativos resultantes de una investigación terminada sobre los países del Mercosur y se los contraponen con los obtenidos mediante narrativas de estudiantes de 5° año de un proyecto cualitativo todavía en curso y focalizado en la ciudad de La Plata (capital de la Provincia de Buenos Aires).

### **Palabras claves**

formación ciudadana, última dictadura, escuela secundaria, encuestas, narrativas

\*\*\*

What students know about the last dictatorship? Strengths and weaknesses of citizenship education in secondary schools History lessons in La Plata city.

### **Abstract**

This work is about how secondary school students know and understand the matter of the last dictatorship in Argentina, a main subject in regard to their education as democratic citizens. For this purpose, quantitative data resulting from a completed research on the Mercosur countries are used and compared with those obtained through the narratives of 5th year students of a qualitative project still ongoing and focused on the city of La Plata (capital of Buenos Aires province).

### **Keywords**

citizenship education, last dictatorship, secondary school, surveys, narratives

## 1. La primacía de lo reciente

Hace ya un cuarto de siglo que la escuela secundaria argentina está en un proceso de constantes reformas. Convencidos de que había llegado a un nivel insatisfactorio en el que no preparaba a los jóvenes para que se desempeñaran en el mundo que les había tocado vivir, los distintos gobiernos introdujeron cambios desde entonces con el propósito de mejorar la educación media.

En ese escenario, la enseñanza de la historia también fue objeto de novedades permanentes. A pesar de las diferencias de orientación ideológica que las distintas políticas educativas sostuvieron desde 1993, podríamos decir que todos los ensayos de renovación en la historia escolar coincidieron en el propósito de desplazar a la tradicional epopeya de las guerras de la Independencia del centro de los contenidos curriculares para ubicar en ese lugar privilegiado al siglo XX y aún al pasado más reciente, un propósito que se fue consolidando cada vez más con el transcurso del tiempo.

El motivo para sostener ese cambio fue la hipótesis de que ocuparse de un período más cercano al presente aportaría a los estudiantes una mejor comprensión de los problemas de la época que les había tocado vivir, como si ningún problema actual hundiera sus raíces en un pasado más remoto. Esta idea se vio acompañada por otra que, aunque al principio no era el principal motivo de las reformas, se afianzó rápidamente hasta lograr una fuerza irresistible. Desde siempre un objetivo central de la historia escolar fue formar buenos ciudadanos, un propósito que se cumplía hasta entonces con la imitación del ejemplo de los patriotas que habían forjado la nación. Pero desde fines del siglo XX se juzgó que este criterio -considerado tan vetusto e ineficaz como manipulado hasta el hartazgo por los gobiernos autoritarios- debía reemplazarse por el contraejemplo de la última dictadura militar argentina, mediante lo cual se intentaría formar a los jóvenes como ciudadanos democráticos y respetuosos de los derechos humanos.

El proyecto de incluir ese pasado próximo en las aulas presentaba *a priori* varios inconvenientes. El primero de ellos era que en los más de cien años anteriores se había buscado educar en ciudadanía mediante la imitación del modelo de las acciones gloriosas que habían realizado los próceres en un período heroico, con cuyo ejemplo debía construirse el presente. Ahora, lo que se proponía era formar ciudadanos democráticos a partir del conocimiento del miserable y cruel proceder de los dictadores, en un pasado vergonzoso que no debía repetirse. Una brusca inversión de propósitos que previsiblemente produciría algunas tensiones con la cultura escolar. Por otra parte, la historia reciente era un campo cuya pertinencia muchos historiadores aún debatían en la época en que se iniciaron las reformas, lo que significó la aparición de otro problema que la escuela deplora para su vida interna: que estén en discusión los saberes que en ella se transmiten. Finalmente, el estudio de la historia reciente se introdujo con naturalidad, sin preocuparse porque los docentes no estaban preparados por su formación inicial para enseñarlo. Además, los profesores que quisieran actualizarse se encontrarían en un primer momento con obras dispares provenientes de las ciencias políticas, la sociología o el periodismo, muchas de ellas lejanas de su formación histórica. Esa dificultad cambió a fines de los años 90 porque desde entonces la investigación de los historiadores sobre el pasado cercano tomó un auge inusitado pero con la peculiaridad de producir una gran variedad de trabajos que estudian aspectos particulares de ese tiempo conflictivo, con casi ninguno que presentara un panorama general acorde a las necesidades de la escuela secundaria. Todo esto tuvo una consecuencia significativa: los conocimientos que circularon en las aulas tuvieron poco que ver con el trabajo de los historiadores y mucho con las interpretaciones que divulgaban los medios de comunicación masiva y con las políticas de la memoria de los sucesivos gobiernos. En otras palabras, la memoria colectiva tomó el lugar de la historia.

Este fenómeno no inquietó a casi nadie. La Ley Nacional de Educación aprobada en 2006 y las disposiciones posteriores hablaron siempre de memoria y casi nunca de historia, como si aquella fuera una forma más vital, menos “burocrática”, más próxima al interés de la gente de ocuparse del pasado. En los últimos años los debates sobre la memoria han cobrado relevancia en la esfera pública y es innegable su importancia en la reflexión moral que la sociedad debe realizar acerca de los pasados traumáticos. Sin embargo, la Historia trabajó duramente por años para diferenciarse de

la memoria. Paul Ricoeur, por ejemplo, admite que la memoria es la matriz de la Historia pero sostiene que entre ambos conocimientos hay al menos tres diferencias. La primera es que la memoria se fundamenta en el testimonio y en la credibilidad del testigo, mientras que la Historia se basa en documentos que pueden y deben someterse a la crítica. La segunda, que el testimonio cuenta la inmediatez de la experiencia, mientras que la Historia puede ir más allá del conocimiento directo de los propios protagonistas y establecer regularidades y causas que ellos mismos no pudieron percibir por estar inmersos en esos sucesos. La tercera es que, mientras la memoria aspira a la fidelidad al testigo, la pretensión última de la historia es la verdad (Ricoeur, 2004).

Con el inicio de la reforma todos los textos escolares quedaron obsoletos y debieron redactarse otros que incluyeran los nuevos contenidos. Los docentes recurrieron a ellos en búsqueda de ayuda para ocuparse de esas innovaciones en las aulas y la encontraron en la mayoría de los casos. Sin embargo, en lo que se refiere al pasado reciente, la mayor parte de los manuales no se apartaron demasiado del sentido común predominante.

En principio, la redacción del tema en los CBC aprobados en 1995 consideraba a la última dictadura como una más en el ciclo de gobiernos militares que interrumpieron el orden constitucional argentino desde 1930. Pero de a poco el régimen iniciado en 1976 fue resaltando en la currícula sus crueles diferencias con los autoritarismos anteriores. A pesar de estos cambios de enfoque, la mayor parte de los manuales más que profundizar los análisis fueron agregando por capas distintos momentos de la memoria colectiva en sus explicaciones y lo que quedó fijado fue un esquema explicativo persistente que puede esquematizarse de esta forma:

1- Represión: Todos los textos hacen referencia a secuestros, centros clandestinos de detención, tortura y “desaparición”. También describen la política de ocultamiento que realizaron los militares sobre estos crímenes. En todos los casos los “desaparecidos” son caracterizados por edad, género y ocupación y no por su militancia política.

2- Política económica. El conjunto de los manuales destaca el predominio durante el gobierno militar de las actividades financieras sobre las productivas, además de la corrupción, la desindustrialización y sus efectos sociales.

3- Malvinas. Todos interpretan a la guerra sólo como un intento irresponsable de la dictadura en busca de una salida para sus problemas internos. En ningún caso se trata la adhesión popular que los militares lograron en un primer momento con la ocupación de las Islas.

4- Organismos de Derechos Humanos. Ningún libro se refiere a las diferencias entre los organismos. Brindan datos sobre ellos pero sólo excepcionalmente se refieren a la importancia de su accionar político.

Una cuestión repetida en la totalidad de los textos es que se describe al terrorismo de Estado pero no se habla de la violencia revolucionaria. No hay mención de las estrategias de la izquierda insurreccional, ni tampoco de las acciones y criterios de la acción guerrillera en la época. El problema de la violencia revolucionaria es una cuestión molesta que no está resuelta por la sociedad argentina, lo que obstruye también su tratamiento escolar. Pero, a la vez, es un tema necesario para comprender y debatir los años 70.

La contraposición de interpretaciones es uno de los procedimientos que se prescribía en la reforma educativa. Esta es una cuestión difícil de incorporar a la escuela (que tradicionalmente consideró que la discusión no era una actividad intelectual provechosa) y también a los manuales, acostumbrados a brindar en sus páginas una única visión del pasado. En este caso, el tema dificulta aún más la controversia. Aunque las polémicas son frecuentes en el ámbito académico es improbable que algo similar pueda ocurrir en la escuela. Por una parte, porque contradecir algunos aspectos del sentido común sobre el tema puede malinterpretarse como una defensa de los crímenes de los dictadores. Por otra, porque para discutir hay que conocer y la superficialidad de los saberes que predomina en las aulas hace que la referencia fundamental sean las políticas de la memoria, algo siempre muy cercano a los “usos del pasado”, un concepto que refiere a la forma en la que el pasado se utiliza para justificar un orden político y social en el presente de quien lo interpreta.

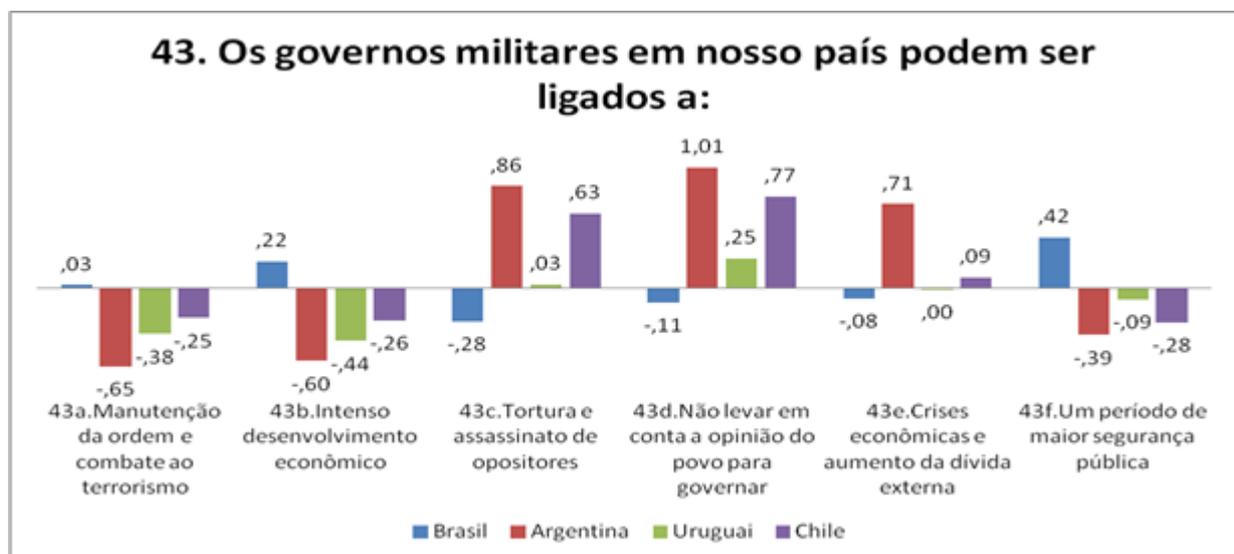
## 2. Una perspectiva cuantitativa sobre la enseñanza de la dictadura

Uno de los problemas de los discursos sobre la enseñanza de la historia en Argentina es la escasez de datos empíricos en los que puedan sostenerse las afirmaciones. Este fue uno de los motivos que nos impulsó a desarrollar el proyecto de investigación “Los jóvenes y la Historia en el Mercosur”

<sup>1</sup> (desde ahora J&H), recabando datos de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Chile, basado en el proyecto Youth and History que indagó a estudiantes y docentes de veinticinco países europeos, Israel y Palestina. Nuestro proyecto estuvo basado en una adaptación de esa encuesta, la que fue aplicada en alumnos entre 15 y 16 años en escuelas públicas y privadas entre agosto de 2012 y mayo de 2013. Aunque la muestra elaborada no es estadísticamente representativa, está construida según un diseño que permite conclusiones significativas por su tamaño (alrededor de 4000 cuestionarios de alumnos y 300 de profesores). Los resultados nos revelan, en general, una tendencia similar en las respuestas de los alumnos de todos los países relevados en las primeras cuarenta y dos preguntas que incluye la encuesta, diferenciándose cada caso por una cuestión de grado en su adhesión o rechazo en los ítems propuestos. Esa similitud desaparece y surgen interpretaciones contradictorias en la pregunta 43 que se refiere a la valoración de las dictaduras en cada uno de esos países.

Los puntos contrastantes de estas diferencias se encuentran entre Brasil, donde el juicio de los estudiantes es más bien benévolo para con su experiencia autoritaria, y Argentina donde la tiranía concita el juicio más negativo de todos los casos.

**Gráfico 1.** Pregunta 43: Los gobiernos militares en nuestro país pueden ser relacionados con:



Fuente “Los Jóvenes y la Historia en el MERCOSUR”

Referencias en español:

43. a - Mantenimiento del orden y combate al terrorismo.

43. b - Gran desarrollo económico.

43. c - Tortura y asesinato de opositores.

43. d - No tomar en cuenta la opinión del pueblo para gobernar.

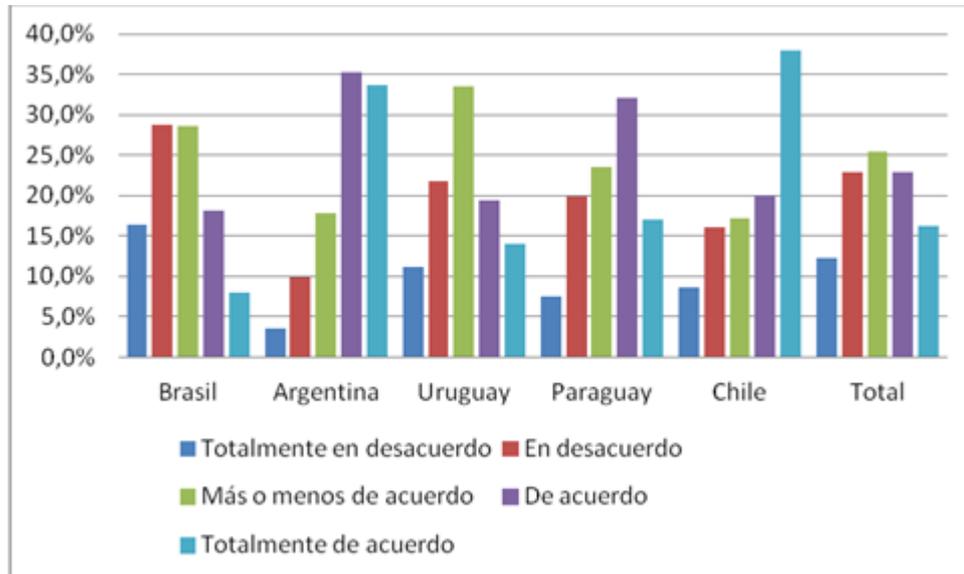
43. e - Crisis económicas y un aumento de la deuda pública.

43. f - Un período de mayor seguridad pública.

El gráfico expresa la media total de las respuestas -muy negativas (-2), negativas (-1) neutras (0), positivas (+1) y muy positivas (+2)- según la escala de Likert utilizada en la investigación.

Si desagregamos el ítem “c” de esta pregunta y expresamos ahora las respuestas según el porcentaje de los alumnos que adhieren a cada una de las alternativas que podían elegirse, las diferencias se refuerzan:

**Gráfico 2.** Pregunta 43. c- Los gobiernos militares en nuestro país pueden ser relacionados con la tortura y asesinato de opositores.



Fuente “Los Jóvenes y la Historia en el MERCOSUR”

La causa de estos contrastes podría encontrarse en parte en que ambos regímenes de fuerza tuvieron un desarrollo distinto: mientras en Brasil los militares gobernaron sin interrupciones entre 1964 y 1985, en Argentina lo hicieron entre 1966 y 1973 y -luego de un difícil interregno constitucional- entre 1976 y 1983, siendo esta última etapa la más sangrienta. Mientras en la segunda mitad de los años 70 el régimen brasileño -luego de un período de dura represión- comenzó un proceso de larga, controlada y restringida apertura política, en Argentina se iniciaba al mismo tiempo una autocracia que desató un grado de coacción inédito por medio de un brutal y masivo terrorismo de Estado. En Brasil, la prolongación del gobierno de fuerza en el tiempo permitió que los aspectos más sanguinarios de la represión concluyeran diez años antes de la retirada de los militares del gobierno. Ese repliegue resultó distinto al de los dictadores argentinos: no fue el resultado del desbande por la derrota en una guerra (como la de Malvinas) y, sobre todo, fue una retirada progresiva. El paso a la democracia en Brasil fue largamente consensuado, sin sobresaltos y negociado “desde arriba”. Se trataría, entonces, en buena parte del resultado de dos tipos de transición a la democracia: una de “concertación” (la brasileña) y otra por “colapso” (la argentina). Esta diferencia se expresó también en la importancia que la educación le asignó al tema de la dictadura. Mientras en Brasil el problema fue perdiendo relevancia con el paso del tiempo, en Argentina ocurrió lo contrario y la cuestión amplió permanentemente su presencia en las aulas.

### 3. Un análisis cualitativo

De los datos anteriores parecería surgir que pese a las dificultades la educación por el repudio a la dictadura habría resultado muy exitosa en el caso argentino. Sin embargo, los proyectos cuantitativos, como J&H, producen una gran cantidad de datos que merecen profundizarse. Para lograr ese objetivo iniciamos un proyecto cualitativo en 2016 focalizado en cuatro escuelas de La Plata<sup>2</sup>, solicitando a jóvenes de 5° año que le contaran la historia de nuestro país a un imaginario grupo de chicos extranjeros de su misma edad que no conocían nada de nuestro pasado.<sup>3</sup>

Las respuestas consideradas en este trabajo corresponden a cuatro escuelas seleccionadas por particularidades que permiten presumir una cierta heterogeneidad social en los estudiantes. En

términos generales, se consignan esas características y la cantidad de textos obtenidos en cada una de ellas:

- Escuela 1. Una escuela pública considerada de excelencia, mantenida por una universidad pública. Esa excelencia no está medida oficialmente en un ranking público como el existente en Brasil -una información cuya difusión explícitamente no está permitida en Argentina-, sino que se trata de un prestigio consagrado por la tradición y la opinión pública del lugar que valora a ciertos establecimientos como de gran calidad educativa. Desde el restablecimiento de la democracia a fines de 1983, las instituciones secundarias dependientes de esa universidad han intentado atenuar su tradicional carácter elitista eliminando el examen de admisión y estableciendo en su reemplazo un sistema de sorteos para evitar que fuera el nivel sociocultural de los padres de los aspirantes el que explicara principalmente el ingreso de los alumnos. A pesar de la mayor heterogeneidad social que estas políticas produjeron, estos colegios continúan conteniendo una gran mayoría de jóvenes de clase media. (19 textos)

- Escuela 2. Una escuela pública central. Con un criterio exclusivamente geográfico se eligió una institución pública común ubicada en el centro de la ciudad, independientemente de las características sociales predominantes en la mayoría del alumnado. Si bien tradicionalmente los establecimientos públicos céntricos concentraban un alumnado de clase media, esa característica se ha modificado en los últimos veinte años, lapso donde parte de ese público se desplazó en buena medida a la educación privada y pasaron a predominar en estos colegios jóvenes provenientes de sectores populares. (20 textos)

- Escuela 3. Una escuela privada laica, caracterizada por ser mantenida por una institución con fines de lucro a la que los alumnos pagan por el servicio que reciben. Dado el costo de la matrícula de la institución donde se realizó la encuesta puede suponerse que el alumnado proviene mayoritariamente de sectores medios altos de la ciudad. (37 textos)

- Escuela 4. Una escuela privada religiosa. Se relevó una institución católica dependiente de una parroquia en la periferia de La Plata. En estos colegios es bastante probable que los padres de los alumnos profesen la misma religión que la iglesia que mantiene a la escuela y, en el caso de este establecimiento, los costos de la matrícula y su ubicación geográfica permiten arriesgar que a ella concurren jóvenes de sectores medios bajos de la sociedad platense. (11 textos).

Para analizar los textos de los jóvenes resulta necesario tener en cuenta su estructura narrativa, en términos de calidad y validez histórica de la trama. Para ello nos basamos en la clasificación realizada por Isabel Barca (Barca, 2011:12), quien sostiene en sus investigaciones que resulta razonable prever en las respuestas de estas características tres tipos de textos:

- a) Simples comentarios atemporales;
- b) Listados de acontecimientos con una secuencia cronológica globalmente válida o que resulta incompleta.
- c) Narrativas con una trama estructurada, que puede ser a su vez emergente (cuando narra parte de las secuencias temporales) o completa (cuando relata el conjunto del proceso)

Según esta clasificación, nuestros textos podrían agruparse de la siguiente forma:

**Cuadro 1.**

<b>Narrativas</b>	<b>Esc.1</b>	<b>Esc.2</b>	<b>Esc.3</b>	<b>Esc.4</b>	<b>Total</b>
Trama estructurada emergente	4	5	15	2	26
Trama estructurada completa	4	4	12	6	26
<i>Totales de Narrativas de trama estructurada</i>					<b>52</b>

Listado incompleto	4	1	3	2	10
Listado globalmente válido	2	-	5	-	7
<i>Totales de Listados de acontecimientos</i>					<b>17</b>
<i>Simples comentarios atemporales</i>	5	10	2	1	<b>18</b>
<i>Total de encuestas por escuela y general</i>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>37</b>	<b>11</b>	<b>87</b>

Por supuesto, como ocurre en toda agrupación de este tipo, los límites para incluir un trabajo en uno u otro rubro suelen ser porosos. Por ejemplo, las narrativas de trama estructurada completa no se diferencian en muchos casos de las de listados de acontecimientos globalmente válidos más que en privilegiar estos últimos el criterio cronológico para el ordenamiento pero, a pesar de ello, la sucesión de hechos va acompañada casi siempre de comentarios que tienen un nivel explicativo similar a los de la otra categoría. Si tomáramos esos dos tipos de texto como de una calidad análoga y les adjudicáramos ser los únicos valederos para una comprensión global de la historia argentina, de las 87 narraciones sólo 33 (las 26 narrativas de trama estructurada completa y las 7 ubicadas en listados de acontecimientos de secuencia cronológica globalmente válida) denotarían que los alumnos han logrado al fin de su estudio escolar obligatorio de la asignatura una visión integral del pasado de su país. Volviendo al conjunto de los textos, tendríamos que ocuparnos, entonces, de cómo los alumnos comprenden ese pasado en el caso de la dictadura que se desarrolló entre 1976 y 1983.

Una de las diferencias entre nuestro proyecto cuantitativo y el que desarrollamos ahora es que mientras en J&H los estudiantes debían elegir en casi todos los ítem entre un repertorio de propuestas que se brindaban en el mismo cuestionario, en la presente indagación redactaron libremente sus textos, por lo cual es importante tanto lo que se dice y cómo se lo expresa como también aquello que se omite.

Si bien en J&H, cuando los jóvenes argentinos deben optar por opciones sobre ese período, lo aprendido en la escuela, sus sentimientos, la memoria colectiva o la corrección política los lleva mayoritariamente a elecciones que la buena conciencia considera “adecuadas”, en el caso de las narrativas los resultados son menos concluyentes y más rudimentarios de lo que esperábamos.

**Cuadro 2.** La última dictadura militar en las narrativas.

<b>Última dictadura militar (1976 -1983)</b>	<b>Escuela 1</b>	<b>Escuela 2</b>	<b>Escuela 3</b>	<b>Escuela 4</b>	<b>TOTAL</b>
Solamente mención	10	9	13	6	<b>38</b>
Desarrollo del tema	6	1	14	1	<b>22</b>
<i>Total por escuela</i>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>27</b>	<b>7</b>	<b>60</b>

En veintisiete de los textos obtenidos, por lo tanto, la dictadura no es mencionada y en varios de los que sí lo hacen no existe una diferenciación entre las crueles características que diferencian a este régimen de los gobiernos militares que lo precedieron desde 1930, como sucede en este

ejemplo: “Argentina sufrió 5 golpes de Estado: Estos fueron en 1930, 1943, 1955, 1966 1976. Luego en la década del 90...” (Escuela 3, alumno 36)

En los que sí se ocupan del tema, los desaparecidos son definidos siempre como víctimas inocentes que pretendían un indeterminado mundo mejor y la razón exclusiva que se invoca para que fueran reprimidos era que pretendían expresarse libremente. En ninguno de los casos se los define por desarrollar una militancia política: “1976: Golpe de Estado. Videla, Agosti y Massera. Se extiende hasta 1983. Desaparición y muerte de miles de argentinos. Solo por pensar distinto.” (Escuela 3, alumno 6) “[La dictadura fue] Un gobierno militar que no dejaba expresarse, pensar libremente, reprimía, desaparecía y mataba. ¿Por qué? Por pensar diferente, por expresarse.” (Escuela 1, alumno 4)

En muchos casos los textos analizados destacan a los estudiantes secundarios entre los desaparecidos como si fueran las víctimas características de los secuestros y se hace referencia, sobre todo, a su juventud: “Argentina sufrió una dictadura muy fuerte, en la que encarcelaban jóvenes de nuestra edad solo por luchar por sus derechos como es el boleto estudiantil, y desde ahí hubo muchas desapariciones [...]” (Escuela 2, alumno 2)

En general, en estas narrativas que sí tratan el tema de la dictadura se yuxtaponen memorias diferentes. Una de ellas se remonta a la transición democrática. Hacia 1984 las denuncias de los organismos de derechos humanos y la investigación llevada a cabo por la CONADEP probaron que el régimen militar había puesto en marcha un plan sistemático de secuestro, tortura y asesinato. La sociedad reclamó entonces respuestas para confrontar ese pasado. Así, la revisión del terrorismo de Estado se convirtió en una instancia clave para la construcción del futuro y se volvió urgente producir un consenso que diera forma a un nuevo tipo de memoria asociada a los valores de la democracia. En su informe, Nunca Más, la Comisión reprobaba las acciones violentas de la extrema derecha y de la extrema izquierda, pero sobre todo condenaba con firmeza a las Fuerzas Armadas, que respondieron con un terrorismo infinitamente peor que el de la guerrilla, porque desde el 24 de marzo de 1976 contaron con el poderío y la impunidad del Estado absoluto. Los fiscales que llevaron adelante el juicio contra las juntas militares privilegiaron para sus argumentaciones ante el estrado casos en ese informe de sobrevivientes que habían sufrido raptos y vejaciones sin tener militancia política revolucionaria con el propósito de contrarrestar el argumento de los abogados de los dictadores, quienes pretendían justificar los atropellos a los derechos humanos por la presunta peligrosidad de los secuestrados. El informe y el juicio que condenó a las juntas en 1985 tuvo una gran repercusión y, así, esta perspectiva se instaló con fuerza en la opinión pública. Como sostiene Emilio Crenzel, la CONADEP:

*... produjo efectos políticos y jurídicos de primer orden: elaboró un conocimiento novedoso sobre la dimensión que alcanzaron las desapariciones en Argentina [y] conformó un corpus probatorio inédito para juzgar a sus responsables (...). Su informe, Nunca Más, expondría una nueva verdad pública sobre las desapariciones, y se conformaría una nueva clave interpretativa y narrativa para juzgar, pensar y evocar ese pasado entonces inmediato. (Crenzel, 2007:102-3)*

A pesar de estas virtudes, el consenso general se resquebrajó años después porque se comenzó a objetar que en este relato la sociedad aparecía sólo como espectadora y víctima de lo ocurrido, ya que se la presentaba como perjudicada por una guerra entre dos grupos armados a los que estaba ajena: los militares de un lado y los guerrilleros del otro. En definitiva, la narración del informe de la CONADEP resultó un potente relato explicativo pero -a la vez- pareció clausurar el necesario debate acerca de los consensos y complicidades que tuvo la sociedad civil con la dictadura. Esta última objeción no aparece en las narrativas que analizamos.

Por otra parte, se advierte también en los “micro relatos” de los alumnos el impacto de un episodio específico de la dictadura, la llamada “Noche de los lápices”. El 16 de septiembre de 1976 la vida cotidiana de la ciudad de La Plata se vio conmovida cuando un grupo de diez adolescentes que cursaban sus estudios secundarios fueron secuestrados, luego torturados y la mayoría asesinados. Sólo cuatro de ellos sobrevivieron. Cuando se restableció la democracia este crimen monstruoso se transformó en uno de los símbolos de la crueldad del régimen militar y un ejemplo

de la arbitrariedad del terrorismo de Estado porque la causa que se invocó entonces como motivo exclusivo del accionar de los represores no era otra que la participación de los estudiantes en una manifestación que reclamaba el abaratamiento del precio de los boletos de colectivo para concurrir a la escuela. Un libro, primero, y un film, después, construyeron este símbolo de manera permanente<sup>4</sup>. El episodio se instaló en la memoria colectiva; los jóvenes secuestrados se convirtieron en las víctimas que representaron para la opinión pública la muestra más acabada de la irracionalidad de los dictadores y, a partir de 2002, el día se incorporó a las efemérides escolares de todo el país recordándose en esa fecha el Día de los Derechos de los Estudiantes Secundarios. En las narraciones de los alumnos encuestados se registra la persistencia de esa interpretación y la identificación de los jóvenes de hoy con los de hace más de cuarenta años que en esos relatos pasan de alguna manera a constituirse en su prototipo de desaparecidos.

Sin embargo, estas representaciones expuestas actualmente en las redacciones de los estudiantes con el paso del tiempo habían sufrido cambios. Desde 1996, al cumplirse los veinte años del golpe de Estado, las organizaciones de derechos humanos (especialmente Madres de Plaza de Mayo e H.I.J.O.S.) promovieron una visión distinta de los desaparecidos no ya como víctimas inocentes sino como militantes de un proyecto político por el que luchaban y del que esas organizaciones se declaraban sus continuadoras. El tratamiento del problema adoptó entonces características diferentes. Ahora, los desaparecidos dejaban de ser las víctimas inocentes del Nunca Más y eran descriptos como militantes políticos revolucionarios, con un proyecto y una participación política concretos.

Desde 2003 esa interpretación se transformó en la memoria oficial durante el mandato de Néstor Kirchner. Pero al hacer suya esa bandera, el gobierno introdujo, a la vez, una alteración porque al exaltar la militancia de los desaparecidos lo hizo de una manera que la vació de su proyecto político concreto y omitió las prácticas revolucionarias que empleaban para declararlos sólo como el precedente heroico de ese gobierno que reivindicaba en los 2000 aquella militancia de los 70. En esta perspectiva desaparecía su ideología socialista y las acciones violentas de la guerrilla y se transformó a los militantes en una suerte de progresistas que simplemente buscaban una sociedad mejor, como treinta años después lo haría el nuevo Presidente. Algunos autores advirtieron de los riesgos de esta nueva política oficial:

*Esta reivindicación del pasado de la militancia revolucionaria implicó una operación altamente selectiva, si no mistificadora, de dicha tradición. La trayectoria de la Juventud Peronista y de otras organizaciones era ahora leída como un antecedente del gobierno de Kirchner, soslayando que el apego a la democracia liberal no constituyó, en su momento, parte del ideario de la juventud revolucionaria. (Lvovich y Bisquert, 2008:83)*

La omisión de la violencia revolucionaria sirvió a los críticos de la política oficial para condenar a la guerrilla como contraria de la paz y de la democracia. Tanto en uno como en otro caso se trataba de juicios morales y no políticos que eliminaban los matices y la complejidad del tema. Por otra parte, la manipulación en el tema de los derechos humanos lo introdujo en las disputas partidarias internas.

Paralelamente, en la “Noche de los Lápices” comenzaron a descubrirse aristas un tanto más complejas cuando se comprobó que los reclamos por el boleto estudiantil fueron previos al golpe de Estado de 1976 y habían antecedido en alrededor de un año a los secuestros. Además, el hermano de Claudia Falcone, una de las desaparecidas en esa trágica jornada, daba hace más de veinte años una versión distinta de las causas del secuestro de su familiar. Jorge Falcone sostenía que la joven estaba en la clandestinidad con un documento falsificado y que respondía a la organización guerrillera Montoneros, de la que era miliciana y que en esa condición había recibido práctica política y militar (Gorbato, 1996:96). Años después, en 2001, Falcone publicó un libro con sus memorias donde vuelve a referirse a Claudia. En un breve capítulo narra su secuestro y el de María Clara Ciocchini. Según su testimonio, las dos muchachas se sabían perseguidas, buscaban un lugar para pasar la noche y, sin otra alternativa, se dirigieron al domicilio de una tía de Claudia. La casa estaba vigilada por hombres de las fuerzas armadas vestidos de civil quienes acechaban el lugar,

esperándolas. Un dato que agrega es que ambas estaban armadas e intentaron resistir aunque sin llegar a disparar y finalmente fueron atrapadas en ese departamento, donde los represores encontraron armas y explosivos escondidos en el baño (Falcone, 2001:82-84). El episodio se transformaba, entonces, ya no en una muestra de la irracionalidad de los militares sino en un acto más de la siniestra lógica de los dictadores, para quienes la edad de sus víctimas no resultaba un atenuante.

La memoria colectiva, sin embargo, rechaza estos hechos y mantiene vigente la interpretación inicial como ocurre en nuestras narrativas.

¿Cómo se articula en estas narrativas la guerra de las Islas Malvinas, un tema que no se había tratado en nuestro proyecto cuantitativo ya que debíamos atenernos a aquellos hechos que eran una experiencia similar en los países de todos los encuestados? “Malvinas” había adquirido un carácter ambiguo desde el fin de la guerra de 1982. La ocupación por la fuerza de ese territorio por parte de los británicos en 1833 había sido un tópico de la historia heroica instalado en el discurso escolar con gran énfasis por lo menos desde la década de 1940. Algunos autores afirman que esa persistente prédica en las aulas fue el motivo principal del nacionalismo irreflexivo que sirvió de apoyo popular al gobierno militar cuando se produjo el conflicto armado.<sup>5</sup> Después de la derrota, la guerra se transformó para la mayoría de la opinión pública de la época en un episodio más del antagonismo entre civiles y militares (los oficiales de carrera versus los jóvenes soldados conscriptos, que resultaron sobre todo víctimas de su despotismo y no del fuego británico).<sup>6</sup> Este fue un argumento concluyente para el desprestigio de los dictadores y a partir de entonces la memoria de la guerra de Malvinas estuvo en disputa y su tratamiento resultó, para unos, una causa nacional que estaba por encima del autoritarismo de los militares y, para otros, una aventura alocada con la que la dictadura pretendió fortalecerse internamente aún al costo de sacrificar irresponsablemente las vidas de los soldados adolescentes.

Alrededor de los veinticinco años del conflicto, el nacionalismo territorial pareció renacer con los matices positivos que por impulso del gobierno de esos años se otorgó a la transitoria recuperación de las Islas, reivindicando implícitamente a la guerra y promoviendo una necesaria “remalvinización” de la sociedad argentina. Algunos ideólogos afines a esa posición oficial profundizaron esta visión:

*La construcción de un discurso hegemónico desmalvinizador estuvo sustentado en una dicotomía muy presente en la historia argentina «civilización y barbarie», donde la inversión «los bárbaros somos nosotros y los civilizados los otros» implicó una minusvalidación generalizada y acrítica de lo propio. En el caso particular de la guerra de Malvinas se llegó a extremos en donde desde algunos medios y sectores intelectuales locales se festejó la derrota como una contribución de la «civilización» para con la «barbarie». Como el triunfo de la «democracia» (europea) sobre la dictadura. (Pestanha, 2012:30)*

Según esta perspectiva, esa maniobra antinacional procuraba que los reclamos territoriales cayeran en el olvido pero semejante propósito resultaba contradicho por una reacción espontánea surgida de la sabiduría inmanente del pueblo. Esa resistencia popular cumpliría una función de restauración moral y es de lo que se haría cargo la acción oficial en 2007 mediante medidas políticas y diplomáticas que terminaran con aquella conjura apátrida.

Semejantes argumentos promueven la controversia y los argumentos contrarios tienen una expresión destacada en un ensayo que publicó por entonces Vicente Palermo, quien titula su obra *Sal en las Heridas* porque a partir de esta metáfora se propone que nos interroguemos no sólo acerca de la guerra de 1982 sino también sobre nuestro nacionalismo en un tema que, como ningún otro, condensa los fundamentos explícitos e implícitos de ese pensamiento. Un ejemplo de su revulsiva visión es el siguiente:

*La causa Malvinas, tal como nuestro nacionalismo, nos promete un imposible: la recuperación de una grandeza perdida. Eso es imposible, sobre todo porque no hay ninguna grandeza argentina pasada por recuperar. El programa regenerador no nos conduce a ningún lado. Ni siquiera en su variante actual, que me atrevo a denominar kirchnerista, que nos propone una*

*regeneración no tanto como un regreso a un pasado de oro sino a la épica de la voluntad y la acumulación de poder para refundar/regenerar la Argentina.* (Palermo, 2007:444)

A pesar de estos razonamientos, los contenidos sobre Malvinas se reforzaron en la escuela, articulándose con el discurso nacionalista tradicional que había predominado hasta la guerra. En definitiva, como sostiene Enzo Traverso “la memoria, sea individual o colectiva, es una visión del pasado siempre mediada por el presente” (Traverso, 2007:74), y las interpretaciones sobre el conflicto de 1982 también se incorporaron al debate político interno de esos años entre quienes apoyaban al gobierno y sus opositores.

¿Qué representación predomina en las narrativas de los alumnos encuestados? La relación de la guerra con los intereses de la dictadura no aflora en ninguno de esos escritos a pesar de ser una perspectiva por muchos años predominante en la opinión pública y presente en la mayoría de los manuales escolares. El tema Malvinas aparece en casi todos los relatos analizados pero en ninguno de ellos se trata al conflicto como relacionado con las maniobras políticas del gobierno militar sino como una justa reivindicación de la soberanía, como sostenía tradicionalmente la cultura escolar, reforzada por las políticas de la memoria de los años 2000. Esto puede verse en el siguiente ejemplo, que habla de la guerra pero omite en todo su desarrollo cualquier referencia a la dictadura que la desató: “En 1982, el 2 de abril, se inicia la guerra por las Malvinas. Los ingleses vinieron a invadirlas, ellos decían que eran de ellos ya que las islas tenían petróleo y habían sido descubiertas por ellos, pero nosotros sabemos que las Malvinas pertenecen a la Argentina porque están dentro de nuestro mar, entonces Argentina luchó por esas tierras pero las perdió.” (Escuela 2, alumno 4)

Sólo excepcionalmente un alumno establece alguna relación entre este conflicto y la dictadura: “[Se suceden] golpes militares, hasta el último y más sangriento que comienza en 1976 y culmina en 1983, abarcando los años más sangrientos de nuestra historia que incluyen la lamentable guerra de Malvinas.” (Escuela 3, alumno 8)

### **Consideraciones finales**

En definitiva, la memoria colectiva es cambiante y se modifica con las distintas coyunturas sociopolíticas. En los escritos de los alumnos esas distintas memorias aparecen mezcladas en un sincretismo simplificador. Así se produce una especie de superposición de memorias que da por resultado una versión de la dictadura de baja intensidad crítica. No existe ningún problema ético en condenar a quien atropella a un inocente, pero resultaría mucho más provocativo y formativo para los jóvenes hacerles reflexionar sobre si el Estado tiene el derecho de secuestrar, torturar y asesinar a un guerrillero que está dispuesto a una acción violenta o si debiera actuar de una forma distinta y respetuosa de la ley y de los derechos humanos. Uno de los principales peligros que Règeine Robin reconoce como impedimento para desarrollar una memoria crítica es la voluntad desenfadada de enseñar sin que se sepa exactamente lo que se desea transmitir. Lo que llama el “pedagogismo de la memoria” y dice: “Es aquí donde las nociones de «deber de memoria» y de «deber de transmisión» si no son problematizadas son criticables” (Robin, 2012:367). Si la escuela “congela” a la dictadura, impide una memoria crítica y en vez de ello presenta una saturación de los discursos que a la larga produce una trivialización del tema y éste, paradójicamente, resulta el camino más seguro para el olvido. Por este motivo, el papel de la Historia -que no es idéntica a la memoria- debe ser reivindicado y reforzado en la formación de los docentes, quienes deberían contar con conocimientos más específicos sobre estos problemas. Porque, como sostiene Enzo Traverso, “Esto hace que la historiografía sea mucho más que un lugar de producción de saberes, puesto que también puede convertirse en un espejo de las lagunas de memoria, las zonas oscuras, los silencios y las inhibiciones de nuestras sociedades” (Traverso, 2012:287).

Como es evidente, de nuestra indagación no pueden extraerse datos generalizables sino sólo algunos indicios acerca de lo que ocurre en las aulas. Es cierto que una novedad instalada con fuerza en la escuela es un cambio en la formación ciudadana con el repudio de la dictadura y la defensa de los derechos humanos. Los alumnos reconocen las consecuencias de este régimen y

expresan su rechazo pero no deberíamos ser demasiado optimistas porque ese conocimiento parece bajar en intensidad cuando deben expresarse libremente y los argumentos de los jóvenes suelen resultar convencionales y estereotipados, como sugiere esta nueva indagación. Estos últimos indicios nos deberían hacer reflexionar sobre la fuerza con que la cultura democrática y el respeto por los derechos humanos se han arraigado verdaderamente en nuestros alumnos. La primacía otorgada a la memoria sobre la historia puede tener el efecto de anestesiar el tema y transformar a la dictadura en algo lejano e irreplicable con un relato tranquilizador. Marina Franco en *El fin del silencio* advierte sobre ese riesgo que adjudica a “ciertas memorias” donde incluye a las narraciones escolares, a las que circulan para todo público y aún a las miradas académicas. Sobre el peligro que esto significa, la autora advierte:

*Revisar sin complacencia supone desnaturalizar prejuicios, miedos y construcciones sociales, porque en ellos reside buena parte de las condiciones de posibilidad de violencia del Estado. Desde luego, los asesinos son los asesinos, pero esto no nos libera ni nos exime como sociedad de preguntarnos por nosotros mismos.* (Franco, 2018:37)

Procurar que esas preguntas se habiliten debería ser un papel en el que debería participar la escuela.

## Bibliografía

- Barca, I. (org.) (2011).** *Educação e consciência histórica na era da globalização*. Braga: Centro de Investigação da Universidade do Minho / Associação de Professores de História.
- Crenzel, E. (2008).** *La historia política del Nunca Más*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De Amézola, G. de & Cerri, L. F. (2016).** *Proyecto Los jóvenes y la Historia en el MERCOSUR. Análisis de las encuestas a los alumnos*. En Proyecto Zorzal, PASEM/ UEPG/ Unioeste/ UNGS. Disponible en [http://proyectozorzal.org/wp-content/uploads/2016/01/J&H\\_cuadros%20y%20an%C3%A1lisis\\_versionweb2.pdf](http://proyectozorzal.org/wp-content/uploads/2016/01/J&H_cuadros%20y%20an%C3%A1lisis_versionweb2.pdf)
- De Amézola, G. de & Cerri, L. F. (coords.) (2018).** *Los jóvenes frente a la Historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata: UNLP.
- Escudé, C. (1987).** *Patología del nacionalismo. El caso argentino*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella/ Tesis.
- Escudé, C. (1990).** *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella/ Tesis.
- Falcone, J. (2001).** *Memorial de guerra larga*. La Plata: Campana de Palo.
- Franco, M. (2018).** *El final del silencio. Dictadura, sociedad y derechos humanos en la transición (Argentina, 1979-1983)*. Buenos Aires: FCE.
- Gorbato, V. (1996).** *Montoneros. Soldados de Perón. ¿Soldados de Menem?* Buenos Aires: Sudamericana.
- Kon, D. (1982).** *Los chicos de la guerra. Hablan los soldados que estuvieron en Malvinas*. Buenos Aires: Galerna.
- Lvovich, D. & Bisquert, J. (2008).** *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: UNGS/ Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Palermo, V. (2007).** *Sal en las heridas. Las Malvinas en la cultura argentina contemporánea*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Pestanha, F. (2012).** Desmalvinización y remalvinización. *La tiza*, 22(53), 30-2. Disponible en <http://www.sadop.net/article/showBlogArticle/contId/142/pubId/134>
- Ricoeur, P. (2004).** *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: FCE.
- Robin, R. (2012).** *La memoria saturada*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Romero, L. A. (coord.) (2004).** *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Traverso, E. (2007).** Historia y Memoria. Notas sobre un Debate. En Franco, M. & Levin, F. (comps.). *Historia Reciente* (67-96). Buenos Aires: Paidós.
- Traverso, E. (2012).** *La historia como campo de batalla*. Buenos Aires: FCE.

---

**Notas**

<sup>1</sup> Las características de esta investigación y parte de sus resultados, especialmente para el caso argentino, pueden consultarse en De Amézola y Cerri, 2016 y 2018.

<sup>2</sup> “Narrativas históricas y conciencia histórica en jóvenes de 5º año de escuelas secundarias de La Plata”. Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación/ Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP, desde 1/1/2016 a 31/12/18. Código H 764. Las escuelas fueron elegidas pretendiendo reflejar la variedad sociocultural de la ciudad: una escuela pública considerada de excelencia (Escuela 1), una escuela pública común ubicada en el centro de la ciudad (Escuela 2); una escuela privada laica de élite (Escuela 3) y una escuela privada religiosa de la periferia (Escuela 4). En todos los casos se relevó un único curso de 5º año.

<sup>3</sup> Se le propuso a los alumnos que escribieran un texto siguiendo esta consigna: “Imaginá que estás en una reunión de jóvenes de todo el mundo y sos el único representante de Argentina. Todos los demás participantes de la reunión son chicos de tu edad de otros países que no conocen nada del tuyo y te piden que les cuentes brevemente qué pasó en la Argentina en los últimos doscientos años. ¿Cómo le explicarías a ese auditorio la historia de tu país? Te pedimos que en no más de sesenta minutos escribas un texto narrando nuestro pasado para que todos esos jóvenes extranjeros comprendan qué pasó en nuestra patria.”

<sup>4</sup> Seoane, M. & Ruiz Núñez, H. (1986). *La Noche de los Lápices*. Buenos Aires: Sudamericana. El film del mismo título, basado en el libro, fue dirigido por Héctor Olivera y estrenado también en 1986.

<sup>5</sup> Cfr. Escudé, 1987 y 1990. También Romero, 2004.

<sup>6</sup> Cfr. Kon, D. (1982). *Los chicos de la guerra. Hablan los soldados que estuvieron en Malvinas*. Buenos Aires: Galerna. Basado en este libro se filmó un largometraje estrenado con gran éxito en 1984.