

2

**MEMORIAS DE LA DICTADURA.
EL PASADO RECIENTE
Y LA PRÁCTICA DOCENTE**

*Fabiana Alonso
Mariela Rubinzal*

*En determinadas circunstancias, en particular
cuando el historiador es confrontado con lo horrible,
figura límite de la historia de las víctimas, la relación de deuda
se transforma en deber de no olvidar.*

Paul Ricoeur

En este trabajo nos proponemos abordar algunos aspectos de la práctica docente relacionados con el tratamiento de la última dictadura militar (1976-1983), sobre todo las diversas marcas de este pasado traumático en el espacio educacional, las formas de utilización de los textos escolares y otros recursos en el aula.

Para trabajar estos tópicos realizamos entrevistas a profesores de historia, egresados de la Universidad Nacional del Litoral que abordan la temática en el aula. En el curso de la investigación nos propusimos dar cuenta de las relaciones que se establecen entre ciertas experiencias de vida –conceptualizadas como *relatos testimoniales*– y la práctica docente, en relación con la enseñanza del pasado reciente.

Por tratarse de un pasado próximo tuvimos la posibilidad de entrevistar a profesores que ejercieron durante la dictadura (grupo 1), a quienes entonces cursaban sus estudios de grado (grupo 2) y a quienes vivieron su niñez o adolescencia en aquel momento (grupo 3). Esta muestra está constituida por un total de nueve entrevistas.

Las entrevistas no fueron pensadas con el propósito de poner de relieve una cuestión generacional, porque una generación está conformada por diferentes trayectorias de vida, distintos recuerdos e, incluso, representaciones antagónicas. Tampoco se pretendió abordar su realización como historias de vida, en el sentido de “historia privada” o “género biográfico”. Desde el inicio, pensamos que las entrevistas debían construirse en torno a aquellos recuerdos, ligados al período 1976-1983, que se proyectan, de alguna manera, en aspectos de la práctica docente actual. Esto es, evidenciar aquellos fragmentos de las experiencias de los sujetos que se activan en la práctica docente.

2.1. ENTREVISTA Y RELATO TESTIMONIAL

En lo que respecta a la metodología de trabajo, la entrevista no sólo se presenta como el método más apropiado para recoger estas experiencias de vida sino que se trata del género que permite la construcción de una trama que incluye lo público y lo privado de manera particular.

Judit Filc ha definido a los testimonios sobre la última dictadura argentina como “relato público” de la experiencia privada. Este relato público, polifónico, se encuentra en la frontera entre la biografía y el documento. Existen diversos cruces entre la narración del entrevistado sobre sus experiencias personales y el ámbito de lo público, de lo social. Filc menciona tres dimensiones.

En primer lugar, existe una relación entre el momento de producción del relato y el relato mismo: se ha verificado en los testimonios que, a medida que la distancia que separa los hechos narrados del presente de la entrevista o testimonio es mayor, aumenta la conflictividad en la versión de los hechos.

En segundo lugar, existe una vinculación entre memoria y justicia desde el momento en que el testimonio tiene el valor de prueba jurídica; en el caso argentino, desde el inicio de la etapa democrática.

En tercer lugar, la necesaria “construcción de la propia identidad”. En este sentido, el recuerdo de la tragedia privada aparece como una necesidad pública.

Entonces, podemos puntualizar tres aspectos importantes para realizar un análisis sobre las memorias del pasado reciente a través de entrevistas, a saber: el contexto en el cual se producen los relatos testimoniales; el valor social de la “historia personal”; y el lugar de estos tipos de relatos en la construcción identitaria, incluso, de las generaciones posteriores¹⁵. Para Filc [2001: 113], “La

¹⁵ El contexto de realización de las entrevistas (desde mediados del año 2001-2002) está fundamentalmente marcado por la inestabilidad política (que culmina con los sucesos de muerte del 20 de diciembre de 2001 y la renuncia del entonces presidente Fernando de La Rúa; luego, una sucesión de presidentes interinos). Esta inestabilidad y violencia afectaron de diferentes maneras a los entrevistados según el momento de la entrevista. Por ejemplo: (...) *es terrible volver a ver eso, es horrible, lo viví muy mal esta semana, sobre todo la represión, la forma en que se dio, y que se dé en un gobierno democrático, que se dé en una dictadura es otra cosa. Y los mismos medios que se utilizaban en aquella época se siguen usando. Eso es lo terrible.* (Grupo 1)

En cuanto a la valoración ética de la transmisión de la memoria y su impacto en las jóvenes generaciones veremos, en el transcurso de este trabajo, la carga positiva que los entrevistados les otorgan.

preservación de la memoria, la repetición del relato del pasado, la práctica del narrar, contribuye así a la reproducción de la identidad grupal, no sólo en términos de comunidad, sino de diferencia”.

Así, la entrevista nos permite acceder a las relaciones que existen entre los dos universos existenciales del sujeto (la historia personal y la historia social) por medio de la implicancia del “yo” en la palabra, dirigida a un “otro” en una narrativa fragmentaria. Tal como señala Leonor Arfuch, el contenido es inseparable de su enunciación, de las marcas que remiten a la relación intersubjetiva (yo/nosotros - tú/ustedes) y a las coordenadas espacio-temporales en que se establecen el “aquí y ahora” del discurso.

En el plano de la enunciación el texto se presenta “marcado” o “no marcado” subjetivamente, pero siempre se trata de la puesta en discurso de la lengua por un sujeto. Para Arfuch [1995: 152], “Esta forma de narración, esta verdadera invención dialógica, despliega así los matices de los juegos de poder, al tiempo que revela el entramado de reenvíos entre lo individual y lo social, las marcas inequívocas de esa mutua implicación. Desde ese espacio móvil y fluctuante, donde las identidades se reconfiguran sin cesar, puede pensarse el lugar peculiar de la entrevista (...)”.

En el análisis de las entrevistas sobre la enseñanza del pasado reciente pueden detectarse distintos “momentos” o tramos del diálogo entre el entrevistado y el entrevistador; uno de estos momentos es el *relato testimonial*. Este relato, que se va constituyendo en el desarrollo de la entrevista, posee características distintivas en tanto que supone una selección de recuerdos (que son siempre una reelaboración de lo acontecido), cuya interpretación está mediada por prácticas y discursos posteriores. Más que de una descripción o representación de acontecimientos, experiencias y situaciones se trata de una construcción, de una puesta en sentido, en la que el acto enunciativo inaugura un presente en función del cual se construye el relato testimonial que refiere al pasado.

Las formas de expresión de la subjetividad provistas por el lenguaje posibilitan que el entrevistado se constituya en sujeto enunciativo y deje sus propias huellas en el enunciado. El relato testimonial se configura, así, en un proceso

de subjetivización¹⁶ en el cual el entrevistado entabla un compromiso y una actitud (explícitos o implícitos) con aquello que enuncia.

La modalización de los enunciados es uno de los lugares en que es posible detenerse para observar la actividad enunciativa en tanto que el efecto producido es el de una subjetivización de la acción. De esta manera, focalizar la atención sobre la actividad modalizadora de los entrevistados permite dar cuenta de la actividad intelectual del sujeto hablante y de la dimensión pasional, la otra dimensión discursiva relacionada con la semantización de las emociones y la afectividad.

Para María Isabel Filinich [1999: 112], "En términos generales podemos decir que la actividad enunciativa del discurso configura dos grandes polos de la experiencia del sujeto: la actividad inteligible y la vida sensible. Estos dos extremos de las vivencias del sujeto, actividad ordenadora, sistemática de la inteligencia, y la esfera de los afectos y las pasiones, si bien se presentan amalgamados en el discurso, pueden describirse como dos dominios que implican formas diversas de enunciación".

En nuestras entrevistas existen momentos en los cuales predominan relatos más bien descriptivos, informativos, y en los que se emplean estrategias de enunciación diferentes al relato testimonial; tienen una importancia social variable y registran un grado de compromiso menor por parte del enunciador. El valor analítico de estos momentos de las entrevistas reside en que brindan datos y claves para decodificar algunos enunciados presentes en el relato testimonial.

Por otro lado, es importante advertir como de vital importancia la incidencia de las experiencias extralingüísticas, muchas veces, de carácter traumático (tortura, exilio, desapariciones) que surcan la vida de los sujetos entrevistados. Estas experiencias, presentes en el relato testimonial, no agotan su impacto en lo posible de expresar lingüísticamente. Es por ello que nuestro análisis tomará

¹⁶ Adoptamos este término de Ana María Amar Sánchez [1992]. Al abordar el problema del testimonio en el género no ficcional, la autora señala que la subjetivización alude a la presencia relevante del sujeto que se hace cargo de la enunciación. Su posición queda expuesta, es notoria, y no equivale a subjetividad. Todo relato acerca de hechos acaecidos es una versión conformada por un sujeto, y la verdad (en cuanto es verdad de alguien que la testimonia) es el resultado de una construcción, producto de la perspectiva de alguien que enuncia y construye.

aquellas marcas visibles en los relatos, sin pretender establecer conexiones de tipo psicologista.

La puesta en palabras de aquellas experiencias importará tanto una pérdida como una ganancia de sentido ya que se trata de registros diferentes, no equiparables. Esta negociación entre vivencias y discurso es resuelta, en el marco de la entrevista, de forma singular por cada entrevistado. A su vez, interviene un segundo filtro, esta vez "externo", por parte del analista, quien opera una traducción del registro grabado al escrito, en el cual existen pérdidas lógicas de ciertas modalidades del discurso tales como el tono, los silencios, los quiebres de voz.

El relato testimonial, en tanto que posee rasgos distintivos, puede ser aislado de otros tipos de relatos presentes en las entrevistas. Los elementos que conforman esta categoría son los siguientes:

- a) los recuerdos, como elemento relevante en la construcción de este tipo de discurso;
- b) el hablante entabla un fuerte compromiso con aquello que enuncia;
- c) las experiencias y trayectorias de vida ocupan un lugar importante en la narración del entrevistado;
- d) esta construcción implica, necesariamente, la semantización de las emociones y la afectividad.

En efecto, en los tramos de las entrevistas en que aparecen relatos sobre la vida cotidiana, ligados a la intimidad familiar, a la militancia política, y modalidades del tipo *yo sentía/siento*, *yo pensaba/pienso*, es posible inferir la presencia de ciertas marcas del pasado que afectan la práctica docente del presente, y pueden revelarse a través de sensaciones de angustia, de la dificultad o la imposibilidad de evocar ciertas experiencias, de decisiones acerca de lo que se elige decir o no decir en el aula.

El grupo 1 y algunos entrevistados del grupo 2 están profundamente marcados por sus experiencias profesionales y políticas anteriores a la dictadura; mientras que otros del grupo 2 y en su totalidad el grupo 3 (los entrevistados más jóvenes) construyen la relación con el pasado reciente en el contexto de la redemocratización, por ejemplo, a partir de la recepción de textos fundadores tales como el *Nunca Más*, y a partir de consideraciones, en algunos casos críticas, acerca de las influencias familiar y escolar. De este modo, en los relatos

testimoniales es posible detectar también la presencia de otras voces: familiares, amigos, docentes, compañeros de militancia.

Así, el relato testimonial que se va construyendo en el desarrollo de la entrevista también depende de las experiencias sociales evocadas, pues, como señala Todorov [Martínez, 2001: 22], "ningún enunciado desde una perspectiva general puede ser atribuido a un solo locutor: el enunciado es el producto de la interacción de los interlocutores y de manera general, el producto de toda situación social compleja, en la cual éste surgió."

2.2. EL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

En los relatos testimoniales identificados en las entrevistas se condensan diferentes representaciones, experiencias de vida, emociones del orden de lo afectivo que remiten a trayectorias de vida cuyas configuraciones inciden en el otorgamiento de sentido al pasado reciente. El análisis de las entrevistas se realizó a partir de cinco núcleos que se desarrollan a continuación. A esto se suma otro aspecto que nos interesó indagar: las formas en que son leídos e interpretados por los docentes los textos escolares de historia que contienen la temática de la dictadura.

2.2.1. LA CARGA PASIONAL EN LA ENSEÑANZA DEL PASADO RECIENTE

El posicionamiento en el aula frente a la temática de la dictadura militar adquiere en todos los entrevistados una fuerte carga ética, valorativa y pasional –con variantes, como veremos– que, en este tema como en ningún otro, impregna la enseñanza de la historia reciente.

Lo tomo como una responsabilidad, como un intento de reflotar cuestiones del presente que tienen una vinculación con el pasado inmediato. (...) Entonces, yo lo intento trabajar en las pocas experiencias que tuve, como decir: "Miren muchachos, algo de lo que empezó acá continúa hoy en día, algo de tres o cuatro cosas que aquí comenzaron a gestarse continúan, se profundizan, por ejemplo, la pasividad de la sociedad, el terror económico con el que continuamos viviendo no son invenciones de Menem". (Grupo 3)

Frente a la cuestión del pasado reciente encontramos un consenso básico en torno al valor de los principios democráticos como pilar fundamental para la construcción de una nueva sociedad, a partir del proceso de redemocratización iniciado en los años ochenta. En el plano del análisis de las entrevistas se pueden evidenciar al respecto tres fundamentos que conforman este consenso básico. Hay quienes lo sustentan en la *memoria*:

Yo podría trabajar más algunas cuestiones que tienen que ver con análisis sociológicos, o de la ciencia política, teoría del Estado, modelos sociales, pero me parece que el Proceso lo tengo que tratar como la necesidad de tener memoria, aunque esto produzca dolor. Porque parece que lo que produce dolor hay que olvidarlo, como si hubiera que restañar las heridas y no rebotarlo. Creo que Alemania ha tenido memoria hablando de los campos de concentración, hablando de Auschwitz, sobre el ghetto de Varsovia, a fin de que esto no vuelva a repetirse. El hecho de dar esto para que no vuelva a repetirse. (Grupo 2)

(...) la necesidad permanente de recordar y de tener memoria, y una memoria militante que conduzca al cambio. Porque, justamente, en épocas como las que vivimos, en que la memoria, bueno, todos se ocupan de la memoria, pero de qué tipo de memoria. La memoria tiene que ser una memoria activa, para producir un cambio, porque si no volvemos a repetir lo mismo, o lo que es peor, caer en el olvido. (Grupo 1)

Otros entrevistados lo hacen desde las *prácticas política y sindical*:

Yo soy un militante sindical, de la docencia, fui militante político partidario. Yo creo que uno les tiene que decir a los pibes desde dónde habla. (...) No sé si es medio detectivesco, pero siempre decimos quiénes son los que tuvieron que ver con ese período, por qué lo hicieron, para qué, a quiénes beneficiaron. Aunque sea con la intención que cuando mis alumnos tengan la posibilidad de votarlos no lo hagan. Yo se los digo. No me importa que me digan que estoy haciendo política, porque quien da historia da política. (Grupo 2)

Por último, hallamos un fundamento basado en *la crítica del conocimiento*:

Es conscientemente diferente [se refiere a su posición al tratar el tema, con respecto a los demás contenidos del currículum] y lo hago explícito a mis alumnos. En este momento no puedo decir que tengo una tendencia política definida pero, mínimamente, intento tener una visión crítica, histórica y sociológicamente hablando. Entonces, se los hago ver a mis alumnos. La consigna es someter todo a duda, hasta lo que estamos viendo. (Grupo 3)

Es importante señalar la diferencia que existe entre estos fundamentos, que acabamos de transcribir, dado que constituyen formas de construcción del pasado en el aula. La diferencia entre el primero y el último, el basado en la memoria y el basado en las ciencias sociales respectivamente, nos remite a un punto clave en la temática de la memoria y su relación con las disciplinas sociales, particularmente con la historiografía¹⁷.

La cuestión central radica en que se trata de registros diferentes de representación del pasado. Tanto es así, que Yosef Yerushalmi [2002] sostiene que casi siempre el pasado que recompone la historia es apenas reconocible para lo que la memoria colectiva retuvo. Justamente, la "selección" es un mecanismo fundamental de la memoria ya que es imposible el recuerdo de la totalidad de los hechos pasados.

Como es sabido, memoria y olvido no son términos opuestos, por el contrario, los liga una complementariedad necesaria. Los episodios que la memoria colectiva recupera y transmite tienen que ver con los valores compartidos socialmente¹⁸. Por su parte, la disciplina histórica, como señala Yerushalmi, no puede contestar qué debe recordar y olvidar la sociedad; los principios de selección son internos a la disciplina, para la cual no hay aspecto del pasado que no sea digno de ser recuperado y profundizado analíticamente.

¹⁷ Cristina Godoy [2001: 64] pasa revista a las contribuciones a esta cuestión: "(...) Carlo Ginzburg señala que memoria e historiografía no son necesariamente convergentes, vale decir, que como indica Pierre Vidal-Naquet se trata de una oposición binaria. En cambio en la óptica de Dominick Lacapra, la relación entre ambas es de complementariedad, mientras que Jacques Le Goff acota que 'ambas se nutren una a otra, pero no se confunden entre sí'". En otro trabajo, Godoy [2002: 18] señala: "(...) la memoria desafía y reactualiza el trabajo de los historiadores dispuestos a congregar las operaciones historiográficas del cada día más sofisticado campo temático. Asimismo, en la complejidad que la interpretación histórica conlleva, refugiarnos en el remanso del plano de los opuestos: recuerdo/olvido, texto/contexto, historia/memoria, verdad/mentira, es simplificar el espesor teórico de la memoria como problemática que recorre los laberintos de la historiografía".

¹⁸ Del pasado sólo se transmiten los episodios que se juzgan ejemplares o edificantes, el resto se olvida; también es posible regresar a un pasado con el objeto de recuperar episodios olvidados sobre la base de un acuerdo o consenso público. [Yerushalmi: 1989]

2.2.2. LOS PUNTOS DE INFLEXIÓN DE LA MEMORIA

En los relatos testimoniales, el peso de la memoria¹⁹ revela su fuerza, tanto en los relatos privados como en los que se despliegan en el espacio áulico. La mayoría de nuestros entrevistados expresan con preocupación, lo que consideran un limitado tratamiento del tema de la dictadura tanto en los ámbitos educativos formales como en los informales, es decir, los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Aparecen, entonces, dos espacios de responsabilidad respecto de la transmisión de la memoria, y consecuentemente, dos actores fundamentales: los docentes y los padres.

Tal como lo señalara Yerushalmi [1989:17], "(...) estrictamente los pueblos y grupos sólo pueden olvidar el presente, no el pasado", es decir que, cuando se dice que un pueblo "recuerda", en realidad, se trata de un pasado activamente transmitido a las generaciones contemporáneas y recibido como cargado de sentido propio. Entonces, un pueblo olvida cuando el pasado no fue transmitido o cuando la generación joven rechaza lo que recibió. También puede darse que esta transmisión se vea afectada por un suceso traumático y, en relación con él, puede plantearse una tensión generacional²⁰.

En el análisis de nuestro *corpus* detectamos una tensión generacional, sobre todo en aquellos entrevistados que vivieron su adolescencia-juventud durante el período de la dictadura. Presentan de manera explícita una confrontación con "los padres" definiéndolos en forma negativa en contraposición a "los compañeros", con quienes se podía hablar de lo que estaba sucediendo.

Por las características de los comportamientos de los italianos de esa época, [fines de los años '60] alta dosis de autoritarismo, no dejarte pensar, no emitir tu opinión. Cuando entré en la adolescencia tenía muchísimas discrepancias con mi viejo. (...)

¹⁹ Para nuestro análisis tomamos la definición del historiador Yosef Yerushalmi [1989]: la memoria se trata en realidad de un *movimiento dual de recepción y transmisión de hechos y circunstancias pasadas*.

²⁰ Un ejemplo claro es el de Alemania post-Holocausto, donde la participación extendida de gran parte de la sociedad en la maquinaria administrativa, por no hablar de los implicados directamente en las actividades criminales, derivó en una transmisión pobre por parte de la generación de los "padres". Por esto, para algunos historiadores, la reconstrucción de esta época está en manos de historiadores de oficio y, eventualmente, de novelistas. Ver al respecto Hans Mommsen, "El Tercer Reich en la memoria de los alemanes", en Yerushalmi y otros [1989].

Otra cosa, más profunda, me parece, que tiene que ver con la dictadura militar, es un conflicto interno, algo que nos compete a todos y sobre lo que no se quiere hablar, porque tiene que ver con el dolor, con viejas heridas. Parece que en esta sociedad no se quiere hablar sobre las situaciones que han causado conflicto, que no están aclaradas y sobre las que tal vez los padres no tenían posición tomada o tenían posición tomada, [y] sobre [eso] no quieren opinar. (Grupo 2)

La transmisión suele realizarse a través de canales o receptáculos de la memoria y, cuando se trata de una transmisión positiva, la joven generación lo recibe como cargado con sentido propio. En este sentido, las fechas conmemorativas del pasado reciente son destacadas en los relatos de los entrevistados como momentos particulares desde el punto de vista emocional. Según afirman Elizabeth Jelin y Susana Kaufman [1999: 1], esto puede explicarse porque "(...) en momentos como éste [la conmemoración de los veinte años del golpe], se ordenan los hechos, se desordenan los esquemas existentes, aparecen las voces nuevas y viejas generaciones que preguntan, relatan, crean espacios intersubjetivos, comparten claves de lo vivido, lo escuchado o lo omitido".

La idea de la memoria se refiere, en este contexto, a formas de representación, de preservación, de rememoración de la experiencia colectiva. La referencia a la memoria supone alguna forma de recuperación del pasado en la que nos sentimos involucrados, pues hay una dimensión de la acción en las formas de relación con un pasado que sigue interviniendo en el presente.

En relación con la memoria, también hay que destacar que la tendencia al olvido y a la inhibición es particularmente fuerte en el caso de experiencias dolorosas, cuya evocación provoca sufrimiento. Al respecto, Marguerite Feitlowitz²¹ observa que la dictadura militar afectó en gran medida el uso del lenguaje en los

²¹ Profesora de la Universidad de Harvard, cita dos ejemplos reveladores: el primero tiene como protagonista a una ex detenida-desaparecida, quien se encuentra imposibilitada de decirles a sus hijos que se "pongan la capucha" cuando llueve, ya que surge inmediatamente en su memoria la imagen de uno de los lugares de tortura así llamados en el nefasto campo de detención que fue la ESMA; el otro testimonio pertenece a una Madre de Plaza de Mayo, quien cuenta a la autora su dificultad para pedir "perejil" en la verdulería ya que así llamaban los militares a sus hijos.

sujetos; por ejemplo, muchas palabras fueron ocluidas a partir del impacto de ciertas experiencias dolorosas. Uno de los testimonios es revelador al respecto:

Yo pienso que una fecha importante fue la conmemoración de los veinte años del golpe, creo que recién en ese momento nosotros empezamos a decir cosas (...) en el caso de aquí, con los veinte años del golpe, yo en un micrófono, en la escuela, contando mi experiencia y la de muchos de mis compañeros de la escuela. Podíamos decir por primera vez "yo estuve detenida", "yo estuve en Devoto" (...) como otros estuvieron desaparecidos. Eso fue como soltarnos más, pero tuvieron que pasar veinte años. (Grupo 1)

Hugo Vezzetti [2000] introduce la noción de *trabajos de la memoria* con el fin de resaltar que la memoria es una práctica social y, en tanto que trabajo, requiere de materiales, instrumentos, soportes. La memoria no es un registro espontáneo, es algo que se produce; pero no se trata de construcciones mentales sino de marcos materiales, son los marcos los que hacen visibles los acontecimientos. La memoria social reside en artefactos materiales y públicos, así, según Vezetti, es posible identificar diversos tipos de soportes de la memoria:

- 1) acontecimientos históricos que producen una condensación de sentidos, concentrados en imágenes, escenas que pasan a formar parte de un patrimonio imaginario más o menos compartido (por ejemplo, el juicio a las juntas militares);
- 2) soportes institucionales: leyes, aniversarios, intervenciones, etc., que tienden a fijar ciertos temas y ciertos enfoques de la memoria;
- 3) soportes intelectual y estético: producción escrita o estética que hace posible una experiencia de reapropiación que alimenta diversos relatos, articula y desarticula sentidos y lugares comunes.

La causa de la memoria depende de la fuerza y la perdurabilidad de estos soportes. Luego, el alcance y la eficacia de una memoria dependen íntimamente de la articulación posible con condiciones y sentidos implantados en la experiencia presente y en sus proyecciones hacia el porvenir. El testimonio que transcribimos resulta ilustrativo de esta problemática:

(...) A una le parece que fue ayer, pero pasaron muchos años, incluso los padres de estos chicos eran pibes. (...) Cuando fueron los veinte años del golpe yo hice un trabajo con los chicos, los resultados eran distintos, porque los padres contaban más cosas, pero ya ahora cuentan menos cosas porque eran chicos y no saben nada.
(Grupo 1)

Observamos, a través de varias entrevistas, que la conmemoración del pasado reciente no se ha institucionalizado en los establecimientos educativos, lo que genera la apertura de un espacio en el cual se manifiestan tensiones y conflictos por la recuperación de ese pasado.

2.3. LA MEMORIA EN CONTEXTO: EL ESPACIO INSTITUCIONAL Y EL AUDITORIO

Las diversas formas que adquiere el posicionamiento frente a la enseñanza del pasado reciente remiten al espacio institucional, en general, y al auditorio, en particular. En este sentido, están presentes en el discurso las relaciones intersubjetivas que en la práctica de la enseñanza se establecen entre los docentes –en tanto que colegas– y entre éstos y sus alumnos.

En relación con el espacio institucional, los discursos de los docentes entrevistados se construyen a través de relaciones de tensión con los discursos de otros actores institucionales –directivos y colegas–, en el marco más amplio de disputas –manifiestas y/o veladas, no dichas– por la imposición de determinados significados a nivel institucional.

La mayoría los esquivan, o la mayoría dice: "Proceso del 76 al 83" y después saltan y aparece Alfonsín, de golpe. El actor militar casi no aparece, y mucho menos la desaparición de personas.(...) pero en la sala de profesores no encuentro muchas respuestas para mi formación como profesor. Trato de encontrarlas de manera individual. Con los otros profesores no tengo la oportunidad de hablar porque o no hablan o se rien o le escapan. El chiste es el recurso más habitual para escapar a comprometerse a hablar del tema. Y lo hacen, salvo dos o tres profesores. (Grupo 3)

La directora dio un discurso reconciliatorio, la teoría de los dos demonios. Entonces, yo dije, menos mal que se fue. Y pasé a lo que yo había preparado para pasar, que era bastante diferente a la teoría de los dos demonios. Obviamente, se percibe que, aunque no milito en ninguna agrupación política, tengo una ideología, en sentido amplio, de izquierda o progresista, como se la quiera llamar. Yo noto que hay personas que me prueban. (...) Del plantel docente, un 97%, si bien critica algunas cosas, no se pone a pensar este tema en términos críticos, para nada. Ya pasó, es un tema más. Eso es terrible. Incluso, por ahí hay docentes que tienden a decir: "Bueno, pero había orden". (Grupo 3)

La imagen del auditorio se configura de atributos, en la mayoría de los casos, negativos. Son recurrentes los que se citan a continuación: la pasividad y el desinterés, la incidencia negativa de la pobreza y, los condicionamientos del medio y de ciertas instituciones²². Pensamos que esta imagen del auditorio incide notablemente en las posturas que los docentes asumen ante el tratamiento de la temática de la dictadura militar: la necesidad de no olvidar, de mantener la memoria de lo acontecido, de explicar el presente en relación con el pasado reciente, se constituyen en cuestiones decisivas en las relaciones con los destinatarios. Y al mismo tiempo, la imagen del auditorio condiciona tanto aquello que los docentes eligen decir como aquello que eligen no decir.

Trato de hablar en tercera persona. Sobre todo cómo se vivía, del miedo que se vivía, que no podías transitar libremente. El temor que a uno le daba, que constantemente te pedían los documentos en todos lados. Sin embargo, los chicos te miran como diciendo: "Mi papá no me cuenta lo mismo". Yo siempre les digo: "Pregúntenles a sus padres cómo vivieron ellos". Parece que todos no lo vivimos de la misma manera. (Grupo 1)

²² Con este elemento nos referimos a observaciones que han realizado algunos entrevistados con respecto al desconocimiento del terrorismo de Estado en el ámbito rural, a la influencia conservadora de la Iglesia católica en localidades pequeñas, y a la gravitación de la cárcel en la ciudad de Coronda. Cabe aclarar que uno de nuestros entrevistados ejerce la docencia en dicha localidad, cercana a la ciudad de Santa Fe. Coronda se caracteriza porque una parte considerable de su población está empleada en la cárcel, que funcionó como centro de detención y tortura durante la última dictadura militar.

Es preocupante, a mí me preocupa mucho la falta de interés de los chicos en tanta cosa política que nosotros tomábamos; para nosotros era natural la preocupación, no te digo por la militancia, pero sí la preocupación por lo político y ellos cada vez buscan alejarse más. Porque, por ahí, vos sacás un tema y ves que no se mueven, no reaccionan (...) (Grupo 2).

Quiero que estos muchachos se den cuenta de que esto pasó por algo y de que hoy en día no es algo que hay que olvidar, dejar de lado, sino que es algo que lo sufrimos y lo vivimos hoy en día en la cuestión de la dinámica de la sociedad civil actual y que tiene que ver con una proyección hacia el futuro. (Grupo 3)

2.2.4. LA DENOMINACIÓN DEL PERÍODO

Las palabras que utilizan los diferentes entrevistados para nombrar aquellos sucesos históricos que conformaron la etapa 1976-1983 son de suma importancia para nuestro trabajo, pues algunas cargan con un plus de sentido que nos permiten acceder a las relaciones que se establecen entre las representaciones individuales, las representaciones sociales y las que transmiten los textos escolares sobre ese período.

Cuando los entrevistados se refieren espontáneamente al período, utilizan indistintamente “dictadura”, “el Proceso”, “proceso militar”. La pregunta que indaga en las denominaciones que utilizan en sus clases los remite a su práctica y realizan una serie de precisiones que están vinculadas con sus posicionamientos frente a la temática. Por ejemplo, en dos entrevistados, el plus de sentido está dado por la utilización del término “genocidio”.

Yo digo que puedo tomar el Proceso como “el Proceso”, sin ponerle el nombre de dictadura, pero tomar como eje el genocidio. (Grupo 2)

Yo lo tomo como la dictadura. Si bien uno podría darle continuidad desde antes, desde el 55, las fuerzas armadas en el poder, yo lo tomo como la dictadura, el genocidio. (...) buscando en todos los manuales que puede haber, genocidio es una palabra que ya nadie discute, pero básicamente hablo de la dictadura desde 1976 a 1983. Se lo

podría ver por otra parte, económica, por ejemplo, pero creo que la dictadura es fuerte, para mí está claro, digamos. (Grupo 3)

Es interesante observar cómo, en los entrevistados del grupo 3, se impone una selección racional respecto de las denominaciones utilizadas:

Cuando estoy en la escuela lo llamo de varias formas, depende en qué aspecto centralice la discusión: genocidio, terrorismo de Estado, el golpe (el, entre comillas), el Proceso (...) Depende en qué se focalice el análisis del período.

Un entrevistado del grupo 2 hace referencia a las denominaciones de los textos, las que le resultan insuficientes para representar el período. Le adjudica una denominación que contiene un plus de sentido más bien militante, al darse en el discurso una co-ocurrencia de dos términos excluyentes entre sí (privatización y patria), con el que pretende significar la magnitud de la tragedia:

Yo les planteo los textos que voy a tratar, con los títulos diferentes (...) les explico los conceptos que implican esos títulos, por qué hablan de "Proceso de Reorganización Nacional", algunos hablan de "dictadura militar", otros dicen "golpe del 76 y sus consecuencias". Yo hablo del proceso de privatización de la patria, tal vez esto sea medio... No tengo un título para el Proceso, es más, no sé si hay un título que englobe la cantidad de barbaridades.

2.2.5. LAS MARCAS DEL PASADO RECIENTE EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Las trayectorias de vida y la memoria, que configuran ciertas identidades y campos de acción, tienen su correlato en las formas, estrategias y relatos que los docentes elaboran para abordar el pasado traumático en el aula. Pueden advertirse diferentes marcas de dicho pasado traumático en las prácticas docentes, sobre todo en quienes sufrieron directamente la represión durante la dictadura. La amnesia es una de las anomalías que puede provocar una vivencia traumática y puede afectar también en distintos grados a un grupo, comunidad, o sociedad.

Así como me tuve que olvidar de quiénes eran muchas veces [mis compañeros], me cuesta mucho reconocer los nombres y apellidos de mis alumnos, muchas veces

hasta le tomo fotos al curso. Una marca de la dictadura, es decir, el hecho de no recordar nombre y apellido, porque no podía saber el de mis compañeros ante una eventual detención. Las fuerzas en aquel momento los requerían para ir produciendo otras desapariciones. (Grupo 1)

Asimismo, la carga de angustia en la recuperación del pasado provoca distintos efectos en los docentes, por ejemplo, dificultades en la comunicación con los alumnos.

Cuando empiezo a hablar con los chicos, a recordar, me empieza a subir una cosa, una angustia, que no es fácil. (Grupo 1)

También es posible hallarlas en los entrevistados de los grupos 2 y 3, no por haber sufrido personalmente la represión, sino como resultado de un proceso de racionalización de otro tipo de experiencias (militancia posdictadura, influencias familiares o del medio).

Yo tengo claro que uno trata de ser, no neutral, pero sí enseñar en términos lo menos subjetivos posible, pero creo que en este tema sí, es inevitable. El nazismo no lo puedo dar y permitir que un grupo diga: "Bueno, los judíos estaban bien muertos". No puedo decir: "Bien, bien, hicieron un ejercicio intelectual". No, eso no. No es solamente un tema de contenidos y procedimientos sino que hay una cuestión ética y de valores. En Coronda hicimos el debate de los candidatos y apostamos muy fuerte a la democracia, aunque esté devaluada, criticada, yo estoy convencido, aparte, no quiero creer otra cosa. (...) (Grupo 3)

Yo, después de haber tenido una formación, de haber pasado por un montón de situaciones, estoy convencido de todo lo que fue aquello y cómo eso incide en la sociedad actual, sobre todo lo que fue aquello, la despolitización de la sociedad, el disciplinamiento, el miedo. (...) Me parece que uno también enseña historia tratando de que haya alguna toma de conciencia para que determinadas cuestiones de nuestro pasado no se repitan. (Grupo 2)

2.3. LA RECEPCIÓN DE LOS TEXTOS ESCOLARES

También nos interesó indagar en las formas de recepción de los textos escolares por parte de los docentes ya que, como ha sido planteado en el trabajo precedente, los textos escolares de historia, dirigidos a quienes no tuvieron una experiencia pasada propia, construyen su discurso en la frontera entre historia y memoria. A partir del análisis de las entrevistas, observamos que la recepción de los textos escolares no es uniforme, aun cuando se pueden establecer algunas cuestiones generales. En la mayoría de los casos, los docentes eligen los textos escolares con los que pueden establecer un cierto *acuerdo tácito* en cuanto a la forma y al contenido de los mismos. En otros casos, los textos escolares resultan insuficientes para los entrevistados, quienes recurren a otros materiales (películas, textos académicos, testimonios, música, literatura). Dos entrevistadas del grupo 1 señalan al respecto:

Se ha producido en los últimos años una serie de textos que nos han venido a apoyar la cátedra, el Nunca Más, o lo que han producido poetas, escritores, (...) yo trabajo mucho con los diarios.

Yo trato de estar al tanto de lo que pasa con la justicia, si hay algo interesante lo llevo.

Los textos se seleccionan en virtud de los ejes de trabajo que se plantean y de los conceptos que se pretenden desarrollar. En cuanto a la valoración de los textos, los entrevistados de los grupos 1 y 2 observan cambios positivos en los mismos (en relación con los que ellos tuvieron como alumnos), sobre todo en lo referido a nuevos enfoques. Uno de ellos señala:

Hoy los libros están estructurados según la idea de modelo societal, de proceso, ver las continuidades y las rupturas, tomar la larga duración. Y si vamos a analizar un acontecimiento, lo que el acontecimiento en sí significa.(...) Los textos tratan de rescatar otras voces (...) Están ligados a la investigación y al mundo académico. Me parece que también hay una cuestión ligada a mostrar cuestiones que tienen que ver con la memoria colectiva, con las clases, con los movimientos sociales, que antes se dejaba de lado. (Grupo 2)

Esta apreciación no es unánime, porque los entrevistados del grupo 3 son más críticos a la hora de evaluar la calidad de los textos escolares.

(...) veo deformaciones, omisiones a propósito, simplificaciones terribles, vuelven a reflotar la noción de los dos demonios, etc.(...) Eso es notable en el caso de Stella, por ejemplo, nunca lo trabajé. En el caso de Estrada pasa todo así y no se habla ni siquiera bien de contextualizar el período, muy acontecimental, uno termina de leerlo y parece que no lo roza en términos de memoria. (...) En el caso de Aique, me parece que, de todo lo que uno puede conocer sobre manuales, la intencionalidad más comprometida, más profesionalizada (...) En este sentido, creo que hay una coherencia (...) en el tratamiento procesual, conceptual, acontecimental, inclusive. Sí, ante todo compromiso, si habitualmente, en el sentido común, esto es un hierro caliente, tomémoslo. Eso no se ve en otros textos.

Otro entrevistado de este grupo señala otro tipo de déficit; para él los textos escolares siguen siendo descriptivos y no ofrecen marcos teóricos adecuados que posibiliten una comprensión compleja del período.

El libro de texto te puede llegar a dar una descripción, pero la descripción sola no les sirve a los alumnos. Leen y pasan de largo. En cambio, el enfoque más sociológico, identificando los elementos de la estructura –como la bipolaridad de Hobsbawm en el corto siglo XX, y los espacios de dominio y de poder que tenía cada polo, dentro de los cuales uno es Argentina– se convierten en esquemas mentales para poder identificar esas problemáticas. (...) eso me parece una falencia de los libros de texto. (...) Porque si venís sin información sobre el período y lees un libro de texto, vas a tener una información pero no vas a lograr una coherencia conceptual.

En los tres grupos aparece la necesidad de intervención del docente con el propósito de llenar vacíos y, en algunos casos, complejizar las representaciones del período producidas por los textos escolares. Las observaciones críticas de los entrevistados del grupo 3 se deben a una postura centrada en lo académico, en tanto que la interpelación a los textos se realiza fundamentalmente desde un plano conceptual. Desde ahí se plantea la tarea del docente, esto es, cubrir las falencias de los textos para que los alumnos construyan una repre-

sentación más compleja de la dictadura militar. Los docentes de los grupos 1 y 2, cuyos relatos testimoniales están signados por la militancia política y sindical, realizan una utilización de los textos casi exclusivamente en términos de contribuir a la construcción de la memoria, y el trabajo con los textos escolares está en un plano de igualdad con la selección de producciones audiovisuales y de artículos periodísticos, entre otros, como recursos pedagógicos.

2.4. CONCLUSIÓN

En el análisis de las entrevistas hemos podido comprobar que el relato testimonial, en tanto que configuración narrativa cuyo tópico principal son las experiencias de vida, funciona como un importante factor condicionante en la práctica docente en relación con la temática de la última dictadura militar. Creemos haber dado cuenta de ello al detectar los fundamentos que conforman el consenso básico en torno al valor de la institucionalidad democrática (compartido por los docentes entrevistados y los textos escolares analizados), al abordar las tensiones que se configuran en el espacio institucional y las relaciones que los docentes establecen con el auditorio, y al identificar las marcas del pasado reciente en las prácticas de los profesores de historia entrevistados.

También advertimos el hecho de que aquellos relatos sobre el pasado reciente no inciden demasiado en la recepción de los textos escolares. Entre otras razones, porque éstos no son utilizados con demasiada intensidad y, por el contrario, se trabaja el pasado reciente en el aula a partir de otros recursos: películas, testimonios, artículos de prensa.

Se ha precisado que la existencia y reproducción de las memorias grupales se encuentran aseguradas por un proceso de transmisión y recepción de contenidos sobre el pasado; es más, ese proceso, a su vez, reconfigura los datos aportando nuevas significaciones y, por lo tanto, nuevas memorias. Toda memoria presenta una dimensión narrativa en tanto que se trata de una experiencia humana organizada a partir de la temporalidad y, toda memoria, como fundamento que liga los pasados de determinados sujetos, conformando un grupo humano definido por ciertas cualidades (reglas, costumbres, valores, etc.), implica una correspondencia con su universo de acción. Entonces, es preciso destacar la carga ética del proceso de construcción de la memoria social y, por ende, la responsabilidad de las políticas de la memoria que los Estados pueden asegurar.

Pensamos que entre estos dos lugares, el político y el académico, se despliegan las problemáticas del ámbito educativo y la práctica docente, en tensión con un pasado que permanece abierto en un contexto de impunidad. Como diría Henry Rousso [2000], el duelo es, a la vez, *imposible y necesario*. En el caso de la práctica de los profesores de Historia, las estrategias de incorpo-

ración del pasado reciente no pueden desvincularse de lo que los docentes viven como un imperativo ético, esto es, la transmisión de la memoria a quienes no tuvieron una experiencia pasada propia. Quizás el tratamiento de la última dictadura militar revele, como ningún otro tema, la importancia de la institución educativa en cuanto espacio clave para la formación de la ciudadanía, a partir del rechazo al terrorismo de Estado de los años '70.