

# **La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave para la formación del pensamiento político. Avances de una investigación en curso sobre jóvenes estudiantes argentinos.**

Miriam Kriger.

Cita:

Miriam Kriger (2011). *La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave para la formación del pensamiento político. Avances de una investigación en curso sobre jóvenes estudiantes argentinos. XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-071/538>

## **Ponencia para el Congreso Inter-escuelas 2011**

**Autora:** Dra. Miriam Kriger (CONICET/FLACSO/UBA)

**E-mail:** [mkriger@gmail.com](mailto:mkriger@gmail.com)

**Título:** La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave para la formación del pensamiento político. Avances de una investigación en curso sobre jóvenes estudiantes argentinos.

Esta ponencia trata la enseñanza de la historia reciente como herramienta clave para la formación del pensamiento político de los jóvenes. Tomando como marco la discusión historiográfica en torno al pasado reciente como objeto de la disciplina, se focaliza en el pasado dictatorial argentino y en las tensiones entre la gestión de las memorias sociales y de las narrativas históricas. Se reflexiona sobre su rol en la transmisión intergeneracional y en la construcción del conocimiento histórico, formulando la problemática de la enseñanza escolar a partir de los encuentros y desencuentros entre estos registros e interrogando el llamado deber de la memoria. . Se analizan los modos en que las narrativas escolares de la historia reciente en Argentina han variado en las últimas tres décadas, y su relación con la construcción de memorias sociales. Finalmente, se presentan resultados de un estudio empírico realizado en 6 escuelas medias de Buenos Aires y Gran Buenos Aires con alumnos de 5to año durante el 2010, y los puntos referidos a: a) la percepción de la escuela, entre otros agentes, como espacio de presencia del tema de los derechos humanos durante la dictadura, y b) la adhesión de los jóvenes a distintas memoria emblemáticas del pasado reciente. Finalmente se discuten los hallazgos y se plantea la importancia de la enseñanza de la historia reciente para la formación política de los nuevos ciudadanos.

**Palabras clave:** historia reciente- enseñanza escolar- memorias emblemáticas

### **1. El pasado reciente entre la memoria y la historia**

Cuando decimos “pasado reciente” y -más aún- “historia reciente” estamos usando términos que designan categorías en sí mismas recientes del pensamiento social y de

la historiografía<sup>1</sup>. No vienen a nombrar cualquier pasado próximo sino que surgen para referirse a aquellos que por su carga singular de violencia y dolor presentan especial dificultad para ser asimilados, no sólo por los individuos sino por las sociedades integralmente en las que transcurrieron. Son pasados *vívidos* que se resisten a convertirse en pasados *vividos*, y a ser objetos de la memoria o de la historia. Pasados que no terminan de pasar, y que no sólo activan las luchas del presente sino que ciernen su amenaza sobre la totalidad del proyecto común. Su carácter liminal se puede asociar a lo traumático, manifestado en la dificultad para ponerle palabras a lo acontecido, para trasponer *lo real* al registro simbólico, para revertir lo ominoso (Freud, 1919) mediante la conversión de la experiencia de lo ajeno en relato/narración de lo propio.

Para ser más precisos, “pasado reciente” e “historia reciente” son términos que en el discurso social global tienen un anclaje temporal en el último tercio del siglo XX, por una parte en relación al mnemotropismo u orientación a la memoria de las sociedades contemporáneas (Candau, 1987), y por la otra a cambios dentro de la historiografía como disciplina. Carretero y Borrelli (2006) señalan que en 1978 se creó en París el *Institut d’Histoire du Temps Présent*, pero que pese al desarrollo que se ha realizado en este campo desde entonces, todavía las discusiones giran en torno a cómo precisar su objeto de estudio y qué criterios utilizar para su establecimiento. La discusión filosófica en que se inserta este nuevo campo data de finales de la Segunda Guerra mundial, cuando por primera vez en la historia se dan las condiciones de posibilidad del exterminio a mega-escala. El Holocausto e Hiroshima son genocidios de un carácter inédito hasta entonces, que ponen en evidencia la derrota del proyecto humanista en lo referido al ideal de progreso histórico pero al mismo tiempo demuestran el triunfo colosal del progreso técnico (aunque con una significativa digresión: ya no al servicio de la historia imaginada por el positivismo sino del dominio y la destrucción<sup>2</sup>). En este sentido, Adorno y Horkheimer (1947) postularon ya no el fracaso de la historia sino su disolución en un *fracaso histórico*, expresado en la “autodestrucción de la Ilustración” (en consonancia con la visión del Angelus Novus benjaminiano: el progreso es la catástrofe).

---

1

<sup>2</sup> Es esta aparente paradoja la que lleva a Adorno y Horkheimer (1947) a postular ya no el fracaso de la historia sino su disolución en un *fracaso histórico* que se expresa como “autodestrucción de la Ilustración” (y en consonancia con la visión del Angelus Novus benjaminiano, que descubre que el progreso no es otra cosa que la catástrofe).

En torno a estas aporías que ponen en juego nada menos que el anudamiento entre historia y política dentro del pensamiento social moderno, el abordaje del pasado reciente se torna tan crucial como complejo. Quienes intentan pese a todo rescatar el proyecto histórico ilustrado y promover la continuidad de las sociedades democráticas surgidas al amparo de sus ideales<sup>3</sup>, pueden optar por propugnar el recuerdo pero también el olvido, dos estrategias que parecen opuestas pero coexisten en todas las configuraciones de las memorias y las historias<sup>4</sup>. En el primer caso, el deber de recordar es un imperativo ligado al ethos político-pedagógico de las democracias: “que no se repita” y que el proyecto humanista resista incluso la traición de la historia. En cambio, la estrategia del olvido se apoya en la idea de que tal pasado es un obstáculo para que las sociedades que lo han sufrido construyan el consenso para “seguir adelante”. No deja de ser interesante notar que en este último caso el ideal de progreso logra pervivir pero a costa de que se clausure la mirada histórica, dicho en otros términos: el avance de la historia pasa a tener como condición de posibilidad su regresión (ya no su *continuum* sino su pliegue).

Ahora bien: aunque es evidente el carácter contrahistórico y la debilidad moral de esta segunda posición, es ella la que más se ha impuesto en el plano fáctico de las políticas de los estados nacionales. En efecto, en su gran mayoría y hasta la actualidad éstos han promovido mucho más lo que Ignatieff (1998) llama “amnesias” políticamente organizadas, evitando juzgar por sí mismas sus propios crímenes de guerra<sup>5</sup> ni de violencia de estado. Han elegido -en nombre de la reconciliación o la “pacificación” de la sociedad- pactar y legislar formas de olvido y perdón” incluso “dentro del sistema de representación democrática” (Nápoli, 2011: 66); y -en nombre de la nación- construir y distribuir versiones oficiales de la historia (en gran parte a través de la escuela) con importantes sesgos orientados a poner en línea sus recientes

---

<sup>3</sup> Incluso “más allá del Estado nacional”, parafraseando a Habermas (1999). Nos referimos a quienes contraponen a la idea de la autodestrucción de la Ilustración -hecha por los apocalípticos de la Escuela de Frankfurt y proseguida por los post-críticos humanistas- el rescate de sus ideales humanistas y consideran que el fracaso histórico del nazismo está más ligado a otros idearios no universalistas sino particularistas, principalmente el nacionalismo (Habermas y Todorov, por ejemplo).

<sup>4</sup> Muchos son los autores que reconocen la relevancia del olvido en la reconstrucción del pasado, en ambos registros: el de la memoria, donde destacamos el aporte de Yerushalmi, y el de la historia, donde tempranamente Renán (1947) señaló su importancia para crear el pacto de la nación.

<sup>5</sup> El Tribunal Militar de Nuremberg es un ejemplo emblemático de la justicia impuesta desde afuera, en este caso por los aliados

derrotas o sus recientes victorias criminales con sagas triunfales decimonónicas (Carretero, 2007; Hein y Selden, 2000; Wallace, 1999<sup>6</sup>).

Con lo dicho ya queda a la vista la complejidad de una problemática que Habermas caracterizara como la del “uso público de la historia”<sup>7</sup>, marcando el debate de los historiadores europeos en las últimas décadas del siglo XX (Carreras y Forcadell, 2003). Según el autor, existen usos “correctos” e “incorrectos” del pasado, y el criterio para establecerlo se deriva de la legitimidad que detenta el historiador sobre el político en particular y sobre los protagonistas de la esfera pública en general. De modo que el historiador se erige como custodio del pasado frente a quienes luchan por su apropiación y resignificación no *desde* el presente, sino *para* el presente. Lo cual nos remite a una discusión más profunda sobre las relaciones entre historia y memoria –a los que se puede considerar, según la perspectiva que se adopte, como *registros, dominios de conocimiento, instrumentos* o “*herramientas culturales*” (Egan, 1997)- cuya diferenciación es tan crucial como conflictiva cuando se trata del pasado reciente.

El origen de la controversia puede marcarse con el concepto de “memoria colectiva”, que Halbwachs acuña en la década del 20’ en oposición al de historia, considerando que son registros excluyentes en la medida en que la memoria estaría ligada al mundo tradicional premoderno, y la historia al moderno y secular. Varias décadas más tarde Nora (1984) sostiene que aunque sean radicalmente diferentes, sus relaciones son estrechas: la historia nace de la memoria. En tiempos de crisis del paradigma de la objetividad y auge de los enfoques narrativistas, Ricoeur (1999) propone una reconciliación entre la historia “objetiva” y la memoria “subjetiva”. Ante el avance del “mnemotropismo” (Candau, 1999) y la “bulimia social” por la memoria (Carretero, 2007), se plantea asimismo la amenaza que esta puede representar para los estudios históricos y para la enseñanza de la historia. Ya en este punto, nos vemos empujados a un último deslizamiento: en la medida en que la memoria no puede ser interpelada como un registro unívoco, se abre la necesidad de reconocer la existencia de diversas memorias sociales, con grados diferentes de legitimidad y de conciencia

---

<sup>6</sup> Carretero describe en su libro (2007) como la historia reciente fue manipulada por derrotados y vencedores de la Segunda Guerra, y en relación con hechos posteriores vinculados a la URSS, como Estonia, Polonia y Alemania del Este, pero también por países democráticos como los EEUU, España, Israel, entre otros.

<sup>7</sup> Así se titula el artículo escrito por Habermas en noviembre de 1986 en el semanario *Die Zeit*, de Hamburgo (ampliar en: Carreras y Forcadell, 2003).

histórica, pero también de participación activa en las luchas por la justicia. Y entonces, como sugiere Yerushalmi (1987), acaso “el antónimo de “el olvido” no es “la memoria” sino *la justicia*”<sup>8</sup>; idea que adquiere una fuerza singular en un la Argentina donde “el término de referencia privilegiado para pensar los problemas de la memoria no es la nación sino la *justicia*” (Vezzetti, 2007).

## **2. La transmisión del pasado reciente y el deber de la memoria en la escuela. .**

Hemos planteado algunos de los aspectos más problemáticos del abordaje del pasado reciente en las sociedades contemporáneas: su carga traumática y su carácter aporético para el proyecto social; su controversialidad como objeto de la historiografía; las disputas por su apropiación y resignificación por parte de los actores del presente y sus “usos públicos”; y los debates en torno a los registros/instrumentos/herramientas culturales legítimos para su reconstrucción.

Ahora nos focalizaremos en un ámbito en el cual todas estas tensiones convergen de un modo estratégico: la escuela ¿De qué modo y por qué el “pasado reciente” –en tanto expresión inaudita de “barbarie de la civilización” (Adorno y Horkheimer, 1947)- la afecta e interpela? Deberíamos decir que de un modo total y radical, en la medida en que la legitimidad de la escuela –recordemos que partera e hija de un proyecto indisociablemente político pedagógico- se funda en el ideal de progreso que hace posible el pasaje de la naturaleza a la cultura, del niño al ciudadano (del *Emilio* al *Contrato Social*)<sup>9</sup>. Sin embargo, y aún cuando es sabido que escuela no fue una pieza pasiva de la barbarie del siglo XX sino un engranaje crucial que contribuyó activamente a desarrollar el revanchismo<sup>10</sup> nacionalista y a fomentar el belicismo, pareciera que su falta, lejos de agotar su promesa, la siguió ampliando.

---

<sup>8</sup> Esta visión es compatible con la de una obligación moral ligada a la aceptación de responsabilidades y culpas (Hoepken, 2005).

<sup>9</sup> Se hace referencia indirecta al enlace establecido por Rousseau entre la pedagogía y la política, y a su origen común. Para ampliar, véase Carretero y Kriger (2004)

<sup>10</sup> Este revanchismo es caracterizado por Romero (Romero et al, 2004) como un rasgo central de la construcción del pasado histórico argentino, que él llega a caracterizar como una “visión paranoica”, basada en un gesto de sospecha a los vecinos territoriales, en la que se funda a su vez la imagen de la “nación desgarrada”. Otro ejemplo lo dan Vázquez y Gonzalbo Aizpuru (1994), a propósito del rol jugado por la escuela en Francia y Alemania entre las dos guerras mundiales; señalan: “Mientras en Francia se imponía el estudio de la historia nacional a lo largo de toda la educación con el objetivo de *generar el sentido de veneración por la patria*, los textos alemanes definían a esa nación como *una tierra enteramente rodeada de enemigos*” (op.cit.: 3).

El propio filósofo que a finales de la segunda guerra postulara junto Horkheimer la “autodestrucción de la Ilustración”, en 1966 reformula la tarea de la escuela con una frase que pronto se convierte en consigna: “que Auschwitz no se repita”. De acuerdo con ella, el “pasado reciente”, con su carga intramitable de violencia y dolor, no viene a interpelar a la escuela como cómplice ni responsable, sino como garante del proyecto y de un futuro que –sin embargo- ya está cercenado. Su tarea se transforma en un imperativo moral: no debe hacer algo nuevo sino evitar que lo que ya sucedió vuelva a suceder; debe vigilar que este pasado no ingrese en la historia del todo, no se incorpore a su flujo ni a sus leyes. Lo realmente por venir, lo que podría acontecer, lo que aún no fue, e incluso el presente... se pierden. Frente a la ubicuidad de Auschwitz no hay historia, pero se antepone la memoria. En suma: la escuela de la que habla Adorno no viene por lo tanto a emancipar a la humanidad, sino a evitar que la inhumanidad se replique.

Desde esta perspectiva, el deber de la memoria que se le impone a la escuela la interpela desde sus funciones más originarias –convertir la barbarie en civilización, transformar a los niños en ciudadanos- y como último bunker del proyecto ilustrado. Pero la interpela también más allá de su propio carácter histórico, pasando por alto sus limitaciones y tensando a tal punto el arco de su promesa que prácticamente podríamos decir que deviene en amenaza. Lo cual nos lleva a preguntarnos: ¿puede la escuela cumplir semejante misión? ¿qué herramientas tiene para ello? Y en particular, dado que la transmisión y construcción de las memorias sociales refiere a procesos que desbordan el ámbito de la producción de saberes disciplinares, pero también presenta dificultades para ceñirse a sus requerimientos específicos: ¿es enteramente compatible la enseñanza de la historia con el deber de la memoria?; ¿puede plantearse este último como un objetivo a priori de la enseñanza curricular, o deberíamos considerarlo más bien como un resultado esperable o un objetivo indirecto?. Finalmente: ¿no sería más correcto en todo caso concebir a la clase de historia como un ámbito que podría propiciar el desarrollo de aspectos cognitivos o ingredientes culturales tan fundamentales para la construcción de las memorias sociales, tal como la conciencia histórica, justamente prescindiendo de imperativos morales (que en última instancia terminan siendo una forma de presentismo)?

Estas preguntas nos devuelven a las controversias sobre las relaciones entre historia y memoria a las que hemos hecho referencia en el apartado anterior, pero lo hacen en un registro diferente, intervenido por la escuela como agente de transmisión en un doble

sentido. Por una parte, de saberes científicos; lo que plantea la problemática específica de la “trasposición didáctica” de los “saberes sabios a los saberes enseñados” (Chevallard, 1997) en el ámbito de la enseñanza de la historia (para ampliar véase: Carretero, 2007). Y por la otra, de legados intergeneracionales; que incluyen un vasto repertorio no científico pero altamente legitimado por las sociedades: conocimientos cotidianos, relatos del pasado y del proyecto común, sentimientos, valores e identidades.

Pareciera que estas dos funciones de la escuela vinculadas respectivamente a los objetivos cognitivos e identitarios, o ilustrados y románticos que se articularon en su fundación histórica y fueron distanciándose desde mediados del siglo XX (Carretero y Kriger, 2004), aumentan más aún su tensión cuando el problema que se pretende abordar es el pasado reciente. Y ello porque, precisamente, estos ponen en crisis al mismo tiempo a la historiografía y a los proyectos sociales, planteando el problema de la transmisión y de la continuidad, y poniendo en evidencia que su articulación en nuestra época -la de “pasados recientes “después de Auschwitz”- respondería más a la lógica agonista- apocalíptica que a la confianza recuperada en el proyecto pedagógico.

### **3. La enseñanza del pasado reciente en Argentina: Narrativas escolares y memorias sociales emblemáticas del pasado dictatorial**

En relación con la cuestión de la legitimidad y la capacidad de la escuela para llevar adelante el deber de la memoria, es bien interesante la posición de Raggio (2010), quien señala la necesidad de construir una “pedagogía de la memoria” en la cual se considere la propia historicidad de la escuela. Tomando el caso argentino, nos muestra que el abordaje del pasado reciente en este ámbito no fue producto de una transformación de la cultura escolar, sino que en el “intercambio de significados particular que estructura la institución escolar”, el “deber de memoria” se impuso en la escuela de “afuera hacia adentro”. Por lo tanto ella misma debería empezar por enfrentar la redefinición de su propio sentido y elaborar su propio pasado, lo cual lleva a preguntar: “¿En qué medida la escuela como dispositivo cultural, se ve atravesada en su historicidad por el pasado que hoy es prescripto recordar? La conflictividad que caracteriza a los procesos de la memoria social, no es un solo un problema al que la escuela se enfrenta como dificultad, sino en el que está involucrada directamente. ¿Cómo repudiar el pasado sin repudiar su pasado?” (op.cit: 10)



En efecto: en nuestro país, la enseñanza de la historia reciente en la escuela se ido configurando no como un reflejo sino propiamente como arena de lucha por la significación y apropiación de ese pasado. De Amézola utiliza el término de “esquizohistoria” (De Amézola, 2008) para graficar la situación más general (vale preguntarnos si coyuntural) en la que se produce una disociación entre la historia que preocupa a los investigadores y la que se enseña en la escuela. Entendemos que ésta tendería a agravarse en el caso del pasado reciente y de la “historia en tiempo presente” (op.cit), que según señala el mismo autor en otro texto dedicado a ella (De Amézola, 2010) está signada no sólo por los distanciamientos entre la historiografía y la institución escolar, sino también entre éstos y la memoria colectiva que constituye el imaginario social. En consecuencia, nos muestra que la escuela ha compuesto diversas narrativas del pasado reciente, que se disponen como capas geológicas sin desplazarse nunca totalmente. Y lo interesante es que no siempre ni necesariamente éstas coinciden con las narrativas sociales hegemónicas, mostrando la especificidad de la cultura escolar y también su capacidad de resistencia incluso a políticas educativas que “bajan” del Estado.

Antes de seguir, recordemos brevemente el intrincado itinerario recorrido en este terreno por nuestro país en menos de treinta años de democracia, que revela en sus idas y vueltas la persistencia de las luchas por un pasado que se niega a ser clausurado: En 1985 la Argentina se convierte en uno de los pocos casos de la historia mundial, junto con Grecia, en juzgar por sí mismo y no por presión externa a sus dictadores, realizando el ejemplar Juicio a las Juntas durante el gobierno de Raúl Alfonsín. Tan sólo un año después (1986) el mismo gobierno legisla la Ley de Punto Final, y el siguiente (1987) la de Obediencia Debida. En 1989 y 1990 se decretan los indultos que terminan de liberar a los genocidas, durante la presidencia de Carlos Menem (que luego vuelve a ser elegido por la sociedad para un segundo mandato). Pero lo insólito sucede más de una década después, tras la crisis económica y política más profunda de la historia, el estallido del 2001 y el colapso subsiguiente, cuando el gobierno de Néstor Kirchner recupera el tema y revierte el rumbo seguido por el Estado en las sucesivas administraciones previas, poniendo en un primer plano la memoria militante del pasado reciente, cediéndoles un espacio protagónico a los organismos y asociaciones de derechos humanos (centralmente a las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo), y logrando en el 2005 la derogación de las llamadas “leyes del perdón”, cuya

inconstitucionalidad quedó decretada en virtud de no prescripción de los crímenes de lesa humanidad.

Volvamos entonces a las narrativas de la historia dictatorial señaladas por De Amézola (2010) la primera es “la teoría de los dos demonios”, surgida en el gobierno de Alfonsín y en la cual la sociedad resultaba ser “espectadora y víctima de lo ocurrido, ya que se sostenía que había resultado engañada y perjudicada por una guerra entre dos grupos armados: los militares de un lado y los guerrilleros del otro” (op. cit.: 18). La segunda narrativa es la de la “disolución nacional”, generada durante el gobierno menemista frente a la sensación de amenaza de “disolución nacional” agravada por el colapso económico de 1989, y como justificación de los indultos posteriores; su motivo sería “no repetir un pasado cargado de conflictos (...) y olvidar las tragedias del pasado como única forma de avanzar hacia el futuro” (op.cit: 18). Lo interesante es que precisamente en ese momento de debilitamiento de las políticas de la memoria desde el Estado, De Amézola nos hace notar que en la escuela sucede todo lo contrario: en 1994-5 los organismos de derechos humanos logran que el pasado reciente comience a formar parte de los programas de estudio. Por último, la tercera narrativa es la de la “contramemoria”, resultado de la política oficial del gobierno de Kirchner que abre el mandato del “deber de la memoria”, y cuyo objetivo es condenar el pasado trágico para no repetirlo. Aquí también encontramos resistencias (del signo inverso a las de los 90’, lo que muestra entre otras cosas, la heterogeneidad ideológica y las ambivalencias de la escuela) a las innovaciones y dificultades para implementar en las prácticas didácticas los cambios que se dan en los programas, en el calendario y en las normativas. Es que todavía la historia reciente sigue presentando - si bien cada vez en menor medida por el efecto de su presencia en el discurso social y por los logros de la política estatal llevada adelante tanto en el plano de la educación como de la justicia- dificultades ligadas a la brecha en la experiencia intergeneracional de docentes y alumnos o al “abismo invisible entre profesores y alumnos” (op. cit:), y a la intensa conflictividad que instala en el escenario político presente<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Ella convoca a la escena del aula numerosos actores fantasmales (entre ellos los padres de sus alumnos, cuyo pasado y su posición el docente desconoce<sup>11</sup>) y reales (como la institución escolar en particular, o sus directivos dejando en claro las líneas a bajar) cuya presencia o poder hace sentir su peso sobre el docente. Y también genera algo que señala Pereyra (2009) como resultado de su investigación, que resulta altamente revelador: la diferencia entre lo que los docentes saben y lo que los docentes transmiten a los alumnos es más que significativa en este caso (no es sólo cuantitativa sino cualitativa, podríamos interpretar que no del orden de la trasposición didáctica sino de la autocensura).

Creemos que es posible poner en relación estas narrativas del pasado dictatorial de las que habla De Amézola con las memorias sobre el pasado reciente en Argentina que propone Levin (2008). Partiendo de la consideración de que en Argentina “la memoria ha emergido como *cuestión* a propósito de los horriblos crímenes perpetrados por el terrorismo de estado durante la última dictadura militar y tiene, por lo tanto, un punto de anclaje muy fuerte en la labor de la CONADEP” (Levin, 2008: 7), nos dice que existen narrativas centrales del pasado traumático que pueden cumplir con eficacia una “función preformativa en las representaciones e imaginarios sociales” (Vezzetti, 1998), pero conviven siempre con otras interpretaciones que representan a grupos distintos de la sociedad. Estas se encuentran en pugna, de modo que una memoria fuerte que en un momento es fuerte puede ser en otro débil. Este sería el caso de la *memoria oficial del Nunca más*, surgida en el gobierno de Alfonsín y en la que confluye *la teoría de los dos demonios*, pero que coexiste con la *memoria militar* constituida sobre la teoría previa de la Guerra Sucia, que justifica los métodos represivos utilizados por la Dictadura. Por otra parte, Levin señala que de modo simultáneo otras memorias se constituyen por fuera de la órbita oficial y como resultado de un amplio movimiento contestatario conformado por organizaciones no sólo políticas y militares sino también culturales e intelectuales. Estas elaboran diversas figuras que tienen en común que “dan cuenta de una causa entendida como lucha contra el capitalismo, el imperialismo y la oligarquía nacional” (Levin, 2008: 6). Durante los 90’ se impone la *memoria oficial de la reconciliación nacional* que compone el menemismo, y una década más tarde se produce un cambio drástico durante el gobierno de Néstor Kirchner, quien reivindica y pone en primer plano una memoria hasta entonces débil: la *memoria militante*, reconociéndose como heredero y continuador de las luchas de la izquierda en los 70 ‘ y reintroduciendo la voz oficial en la disputas por la memoria” (op. cit: 7). Aquí también encontramos resistencias en el sentido inverso: a las innovaciones y dificultades para implementar en las prácticas didácticas los cambios que se dan en los programas, en el calendario y en las normativas.

Para finalizar este punto, hacemos notar que existen correspondencias en las narrativas y memorias descritas por De Amézola y por Levin, que nos permiten captar la singular complejidad de los procesos de significación del pasado reciente, así como la virtual imposibilidad de consensuar una memoria social única y estable, ni en la sociedad ni en la escuela. Ambos autores entienden que las memorias no se desplazan

sino que conviven conflictivamente: para el primero, “guardando entre sí una relación similar a la de las capas geológicas, habilitando sentidos diferentes, combinados y hasta contrapuestos” (De Amézola, 2010: 31), y para la segunda, componiendo distintos equilibrios de fuerzas en cada momento que alteran el “régimen de la memoria” (Vezzetti, 2007). Tanto la densidad histórica como el disenso político forman parte de estas figuras del pasado en conflicto, que – además- al ingresar en la escuela son atravesadas doblemente: por el registro de la enseñanza de la historia y por el deber de la memoria.

Tomando como referencia este marco, creemos que es preciso incorporar una nueva categoría entre las memorias sociales del pasado dictatorial, desdoblado la memoria victimizante asociada a la narrativa del *Nunca Más* en dos versiones: una que sigue estando ligada a *teoría de los dos demonios*, y otra donde la culpabilidad es sólo militar y que podríamos llamar, parafraseando a la anterior, de *un solo demonio*, pero no porque reivindique la lucha revolucionaria sino porque la niega, invisibilizándola de un modo radical. Esta tendría una fuerte expresión en la narrativa de *La Noche de los Lápices*<sup>12</sup>, que condensa el ejercicio de una memoria estudiantil secundaria de amplísimo consenso entre los jóvenes por casi tres décadas; pero que sin embargo, se constituye en torno a una visión muy poco histórica y altamente paralizante (Lorenz, 2006), que obstaculiza el acceso a la política en el presente, y donde los sujetos que protagonizaron los hechos son convertidos en “hipervíctimas” (infantiles o adolescentes) del “mal radical” desaparecedor (Bombal, citada or Raggio, 2006). Raggio afirma que “La Noche de los Lápices, por la forma en que ha sido contada, es uno de los mejores ejemplos de una narrativa más amplia, a la que se ha denominado el “mito de la inocencia” o “la víctima inocente” cuya característica más notable es el haber ocluido en la narración de los desaparecidos su pertenencia política y sobre todo su adscripción a las organizaciones armadas revolucionaria “(Raggio: 2006:2).

---

<sup>12</sup> El relato de “la Noche de los Lápices” alude, con el nombre que lo bautizaron los mismos represores, a la historia del secuestro - el 16 de septiembre de 1976- y posterior tortura de nueve estudiantes de La Plata, que habían participado de manifestaciones por el boleto estudiantil secundario. Sólo tres de ellos sobrevivieron, y uno se configuró como *el* testigo: Pablo Díaz, quien comenzó a dar testimonio en las escuelas medias, que en los 80´ adoptaron este relato como emblemático de la dictadura (véase en Lorenz, 2004).

## 4. Las representaciones de los alumnos sobre el pasado reciente y el rol de la escuela.

### 4.1. El estudio:

Habiendo ofrecido un panorama de las diversas narrativas que han atravesado la transmisión escolar de la historia reciente en Argentina en las últimas décadas, y su relación con las memorias sociales, nos parece importante incorporar las representaciones sobre el tema de jóvenes argentinos escolarizados. Para ello, vamos presentar avances parciales referidos este punto, tomados de una investigación más amplia sobre jóvenes, nación y política<sup>13</sup>, de la que han participado durante el año 2010, 245 estudiantes de ambos géneros y edad 17-18 años, del último año de seis escuelas medias de Buenos Aires y Gran Buenos Aires de diferente nivel socioeconómico<sup>14</sup>. Se ha aplicado un cuestionario escrito autoadministrable diseñado *ad hoc* para este estudio de un total de 34 preguntas, de las cuales tomaremos sólo dos. La primera es la correspondiente al ítem 23 del cuestionario, que indaga la presencia del tema “derechos humanos en la dictadura” en diversos espacios/agentes tradicionales y no tradicionales de socialización: la familia, la escuela, los amigos y los medios; y en el que se les pide a los entrevistados que les atribuyan un nivel de presencia del 1 al 5 (siendo 1=ninguna, 2=baja, 3=mediana, 4= alta y 5=máxima). La segunda pregunta es la correspondiente al ítem 33, que busca determinar la adhesión de los jóvenes a diferentes memorias emblemáticas, pidiéndoles que elijan una opción con les parezca “más cierta” entre las siguientes cuatro, que hemos categorizado teniendo en cuenta el marco teórico expuesto: a) *memoria hiper-victimizante* (“Noche de los Lápices”): “Los militares hicieron desaparecer a miles de personas, en su mayoría inocentes, utilizando la violencia de Estado, sobre todo a partir del Golpe del 76 en que tomaron el poder.”, b) *memoria militar* (“Guerra Sucia”): “En el 76’ los militares tuvieron que tomar el poder y aplicar la represión para lograr la paz social, ya que el país estaba amenazado

---

<sup>13</sup> La investigación se está realizando en el marco de los proyectos y en Lorenz, en Carretero, Rosa y Fernández, 2006).

UBACyT y PIP bajo dirección de Miriam Kriger. Indaga la relación entre jóvenes, nación y política., y pretende demostrar relaciones determinantes entre el desarrollo de la identidad nacional, la comprensión histórica y el pensamiento político.

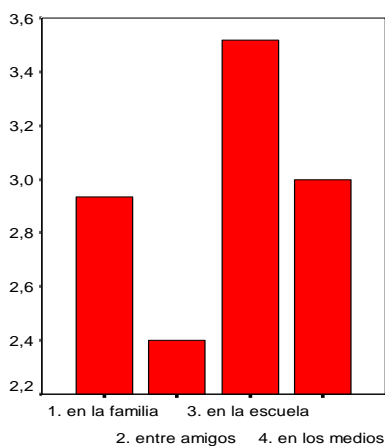
<sup>14</sup> Participan de esta investigación siete escuelas: una de elite (Pilar, Pcia. de Bs.As.), una de nivel socioeconómico alto (Vicente López, Pcia de Bs.As.), dos de nivel socioeconómico bajo (La Plata, Pcia. de Bs.As., y Laferrere, Matanza, Pcia. de Bs.As.), y dos medias ( Caballito y Balvanera, CABA), un bachillerato popular (Almagro, CABA).

por grupos guerrilleros”, c) *memoria militante*: “Los militares hicieron desaparecer y exterminar a los militantes políticos que luchaban por un modelo de país contrario a sus intereses y a los de la oligarquía nacional”, y d) *memoria victimizante* (“Teoría de los dos demonios”): “Hubo una guerra entre dos bandos, como consecuencia de la cual hubo tanto desaparecidos por los militares como muertos por los atentados guerrilleros. Los dos fueron culpables y la sociedad civil fue la principal víctima”.

## 4.2. Resultados y discusión

En relación con el primer ítem, nuestro interés se limita aquí a mostrar que la escuela es un espacio central y de hecho el más reconocido por la presencia del tema: “Derechos humanos en la dictadura”, Se le asigna una presencia media entre los entrevistados de 3,52/5 (entre mediana y alta), luego los medios con 3,01/5 (mediana), la familia con un 2.95/5 (mediana), y los amigos con 2.42/5 (entre baja y mediana).

### Espacios de presencia del tema “Derechos humanos en la Dictadura”



Es interesante observar que el tema está en todos los ámbitos, no llegando en ningún caso a niveles máximos ni tampoco a mínimos de presencia. Queremos destacar que esta es significativamente más baja en el grupo de pares, sube en la familia, y aumenta notoriamente en los medios y en la escuela, de lo cual inferimos que más que el carácter tradicional o no tradicional de los espacios/agentes, lo que define la presencia del tema parece ser el carácter público o privado de cada espacio, imponiéndose los primeros. Creemos que esto muestra, en relación con el hecho de que los derechos humanos en la dictadura han pasado a ser parte de la política de estado en los últimos años, una presencia del tema impulsada “desde arriba”, que se oficializa (y nacionaliza,

como muestra la creación de la efeméride del 24 de marzo) en la escuela, pero que también logra imponerse en la escena política y en el derecho, reabriendo debates y juicios que adquieren visibilidad e inevitablemente pasan a formar y “tener presencia” en la agenda mediática.

En relación con el segundo punto, podemos ver en el siguiente cuadro los resultados obtenidos, que muestran la preeminencia de la memoria hiper-victimizante (57,7%), a la que le sigue con una importante diferencia la memoria militante (19,7%), luego la victimizante (17.1%), y finalmente, la memoria militar (5.6%).

**¿Qué frase te parece más cierta para explicar lo que sucedió en la Argentina en los 70 y 80?**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
a) Memoria hipervictimizante (“Noche de los Lápices”)	135	55,1	57,7	57,7
b) Memoria militar (“Guerra Sucia”)	13	5,3	5,6	63,2
c) Memoria militante (Reivindicación de las luchas de los 70)	46	18,8	19,7	82,9
d) Memoria victimizante (“Teoría de los dos demonios”)	40	16,3	17,1	100,0
Total	234	95,5	100,0	
Perdidos				
Sistema	11	4,5		
Total	245	100,0		

Ante todo merece destacarse la hegemonía de la memoria hiper-victimizante que concentra más de la mitad del universo del estudio. En segundo lugar notamos que la memoria militante, hasta hace unos años una memoria débil, se ha fortalecido notablemente y prácticamente equipara en la adhesión de los jóvenes a la memoria victimizante ligada a la teoría de los dos demonios, considerada hasta hace poco la más fuerte por diversos autores (Levin, 2008). Finalmente, la memoria militar ligada a la narrativa de la “Guerra sucia” no sólo se muestra como una memoria débil, sino prácticamente insignificante dada su baja incidencia.

## **5. Conclusiones y perspectivas:**

Creemos que estamos ante un fenómeno dual: por una parte constatamos que la memoria emblemática ligada a la narrativa escolar de “La Noche de los Lápices” conserva su fuerza y su vigencia entre los estudiantes; y por la otra, observamos una importante alteración en el régimen de la memoria escolar, posiblemente impulsado por la política oficial del kirchnerismo y su reivindicación de una memoria del pasado reciente hasta hace poco débil y actualmente en pleno crecimiento: la de la militancia de los 70’.

Es muy interesante cómo este doble movimiento refleja la tensión entre lo instituido y lo instituyente, propia de los momentos de cambio; y también cómo nos muestra la centralidad de la escuela en la gestión de la memoria social, a la vez que el carácter crucial que adquiere la enseñanza de la historia reciente como herramienta clave para la formación de política de los nuevos ciudadanos. Es que los resultados que hemos presentado de nuestra investigación vienen a confirmar el rol clave de la escuela en el tema, y luego a decirnos que si bien se está produciendo un importante cambio en la configuración de las memorias, la que se impone entre los jóvenes estudiantes es la menos histórica y la menos política de todas ellas. Acaso por eso logra saldar al mismo tiempo el déficit de comprensión histórica y las dificultades para abordar políticamente el desacuerdo, integrando las diferencias sin tramitarlas, fundiéndolas en una representación común “estudiantil” que absorbe todo conflicto dentro del grupo, y que no en vano ha logrado convocar a los jóvenes masivamente incluso durante los años en los cuales su rechazo a la política y a todo tipo de “manifestaciones” se hizo explícito (véase al respecto: Kriger, 2007).

Sin embargo y pese a ello, es claro que la relación de los jóvenes que hoy se reconocen como hijos del 2001 con la política, ha dejado de ser distante y se ha instalado en el presente, permitiendo componer la brecha con la llamada “generación política” (Kriger, 2010a y 2010b), pero reclamando habilitar un nuevo vínculo con aquella otra juventud y con una experiencia del genocidio estatal que adoptó la clave del filicidio (Rascovsky, 19 ). Desde esta perspectiva, la enseñanza del pasado reciente puede operar como una potente “restricción social”, con el doble significado que le da Castorina ( ) a este



concepto, aludiendo a que “ciertos elementos (entre ellos: desarrollo cognitivo, creencias colectivas, ideologías) limitan y posibilitan a la vez los modos específicos de significar los objetos de conocimiento”. Ella es clave como herramienta cultural ya que puede promover u obstaculizar el desarrollo de la comprensión histórica y el pensamiento político de los jóvenes; pero nunca sus efectos son neutrales.

La adhesión de nuestros entrevistados a las diversas memorias dictatoriales nos permiten valorar los últimos logros de la escuela en ese aspecto – la pérdida de peso de la memoria militar, el crecimiento de la memoria militante sobre la equívoca “teoría de los dos demonios” - pero también hacer foco en el núcleo duro de la memoria hipervictimizante, mostrando donde se debe centrar la tarea de aquí en más. En nuestro país, la memoria de la dictadura y los derechos humanos han pasado a ser política de Estado, de modo tal hay un potente organizador y centralizador de las prácticas sociales ligadas a la construcción de una memoria histórica oficial del pasado reciente, en los más diversos ámbitos ( la escuela y la justicia son claves), sin que por ello pierdan su peso otras narrativas alternativas, no oficiales y/o contra-oficiales. Es preciso remarcar que esta situación -en la que se produce una alta concurrencia de los registros de la historia, la memoria y el derecho- no solo es nueva sino extraordinaria, inesperada incluso, porque no continúa sino que contraría el rumbo que venía teniendo la gestión post-dictatorial de ese pasado, marcada por intensas tensiones y contradicciones entre narrativas históricas, memorias sociales y prácticas de derecho. En este sentido, como señala un artículo que intenta brindar una revisión en clave política de los cambios operados en los últimos años en política de derechos humanos, contrastando las distintas gestiones estatales y “en especial las del mismo signo político (el peronismo) con la situación actual” (Nápoli, 2011: 65): “la situación es inédita no sólo en nuestra historia reciente sino en el siglo y medio que nos separa desde la conformación de un Estado que ha resuelto sus conflictos sociales con una violencia inusitada y nunca antes revisada desde una noción de justicia institucional hacia las víctimas” (op.cit: 76).

El abordaje de la historia reciente presenta nuevos retos en este nuevo escenario. Ya no se trata de habilitar un relato posible ni de suturar el desgarro tras el trauma social postdictatorial; tampoco de restablecer el derecho que reponga la justicia. Todo eso se ha logrado. Parados allí, sobre ese piso, se trata ahora de sostener su firmeza con nuestro peso, y de habilitar el potencial del pasado reciente como herramienta clave para la construcción del presente y el futuro. En otras palabras: de promover la conciencia

histórica y el pensamiento político en una sociedad que ha superado, con grandes tensiones y conflictos aún no resueltos, el desafío de desandar la amnesia y la impunidad. Allí la escuela tiene una importante tarea.

## 6. Reseñas bibliográficas:

- Adorno, T. (1966): *Educación para la emancipación*. Madrid, Morata, 1998.
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1947): *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta, 2001.
- Candau, J. (1998): *Memoria e identidad*. Buenos Aires, Del Sol, 2001
- Carreras Ares, J. J. y Forcadell Álvarez, C. (eds.) (2003): *Usos públicos de la historia*. Madrid, Marcial Pons.
- Carretero, M. (2007): *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004): “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”. En Carretero y Voss (2005): *Aprender y enseñar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Carretero, M y Borrelli, M. (2006): “Recomponer la memoria, pensar el conflicto”. En *Cuadernos de Pedagogía*, 362, pp. 70-72. Barcelona, Praxis Castorina ( )
- Chevallard, Y. (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aiqué.
- De Amézola, G. (2008): *Esquizohistoria*. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- De Amézola, G. (2010): “La enseñanza de la historia en Argentina y los problemas de enseñar historia reciente en la escuela”. En *Cómo enseñar la historia reciente: Estrategias para el abordaje de pasados en conflicto*. Curso virtual de nivel posgrado del Arrea de Ciencias Sociales de CAICYT CONICET, Dirección: M.Kriger y Coordinación. M. Borrelli. ([www.cursos.caicyt.gov.ar](http://www.cursos.caicyt.gov.ar))
- Egan, K. (1997): *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.

- Freud, S. (1919). “Lo ominoso” en *Obras Completas* (vol. XII). Buenos Aires, Amorrortu, 1991.
- Halbwachs, M. (1950): *La memoria colectiva*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.
- Hein, L. y Selden, M. (Ed.) (2000): *Censoring History*. New York, East Gate.
- Ignatieff, M. (1998). *Warrior’s honor. Ethnic war and the modern conscience*. Nueva York:, Holt.
- Kriger, M. (2007): *Historia, Identidad y Proyecto: un estudio de las representaciones de jóvenes argentinos sobre el pasado, presente y futuro de su nación*. Tesis doctoral presentada y aprobada ante FLACSO-Argentina.
- Kriger, M. (2010a): *Jóvenes de escarapelas tomar: Escolaridad, enseñanza de la historia y formación política en la Argentina post -2001*. EDULP (Editorial de la UNLP), Observatorio de Medios y Jóvenes de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la UNLP y CAICYT CONICET, La Plata
- Kriger, M. (2010b): “El encuentro entre pedagogía y política a la vuelta de la esquina”. Artículo publicado en el Observatorio de Jóvenes y Medios de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la UNLP.  
<http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/obs/articulos.php>
- Levin, F. (2008): “El pasado reciente, entre la historia y la memoria”. Material didáctico del Curso de posgrado: *La historia reciente como desafío a la investigación y el pensamiento en Ciencias Sociales*. Dirección: M. Kriger y Coordinación: M. Borrelli, CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>)
- Lorenz, F. (2004): "Tomála vos, dámela a mí. *La noche de los lápices*: el deber de memoria y las escuelas", en Jelin, E. y Lorenz, F. (compiladores) (2004): *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Buenos Aires, Siglo XXI
- Nápoli, B (2011): “Memoria, verdad y justicia: nociones de una justicia institucional”. En: Andreozzi, G. (Coord.): *Juicios por crímenes de lesa humanidad en la Argentina*. Buenos Aires, Cara o Ceca.
- Nora, P. (Ed.) (1984). *Realms of Memory. The Construction of the French Past*. New York: Columbia University Press. Volume I.
- Pereyra, A. (2009): *Las representaciones de adolescentes sobre la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre*

*estudiantes de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis doctoral aprobada ante FLACSO-Argentina

- Raggio, S. (2006): “En torno a la “Noche de los lápices”. La batalla por los relatos” en Revista Puentes N° 18, septiembre 2006, Buenos Aires.
- Raggio, S. (2010): “¿Historia o memoria en las aulas?” En: *Cómo enseñar la historia reciente: Estrategias para el abordaje de pasados en conflicto*. Curso virtual de nivel posgrado del Área de Ciencias Sociales de CAICYT CONICET, Dirección: M.Kruger y Coordinación. M. Borrelli. ([www.cursos.caicyt.gov.ar](http://www.cursos.caicyt.gov.ar))
- Rascovsky, A. (1975): *Filicidio, violencia y guerra*. Buenos Aires, Schapire.
- Renan, E. (1947). *¿Qué es una nación?* Madrid, Sequitur, 2006.
- Ricoeur, P. (1999) “O passado tinha um futuro”. En E. Morin (Ed.), *A religação dos saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- Vezzetti, H. (1998): “Activismos de la memoria: el escrache”. En revista Puntos de Vista, N° 62.
- Vezzetti, H. (2007): “Conflictos de la memoria en la Argentina. Un estudio histórico de la memoria social”. En Perotin-Dumon, A. (Dir.): *Historizar el pasado vivo en América Latina*. <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/vezzetti.pdf>
- Wallace, M. (1996). *Mickey Mouse History and Other Essays on American Memory*. Philadelphia: Temple University Press
- Yerushalmi, Y. (1998): “Reflexiones sobre el olvido”. En Yerushalmi, Y.; Loraux, N.; Mommsen, H.; Milner, J. C. y Vattimo, G. *Usos del Olvido*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1998, pp. 13-26.