



# El pasado reciente argentino y las normativas escolares

*The recent Argentine past and school regulations*

**Viviana Pappier\***

Palabras claves:

Argentina

Pasado reciente

Denuncia

Enseñanza de la historia

Normativas escolares

## Resumen

Desde la formación de los estados nacionales la escuela ha sido un espacio de transmisión de determinados relatos sobre el pasado y de construcción de memoria colectiva. El pasado reciente argentino en particular, caracterizado como un “pasado que no pasa”, controvertido, traumático y conflictivo, es necesariamente “reelaborado” por la institución escolar para transmitirlo a los jóvenes.

En este artículo realizo un breve recorrido teórico sobre el pasado reciente como objeto de estudio, reconociendo las principales conceptualizaciones y discusiones acerca de la memoria, la historia y la educación, por un lado, para luego analizar las diferentes narrativas que se han construido acerca del pasado reciente argentino tanto desde la historia como desde la memoria y las modalidades con las que se propone incorporar en la escuela a través de las reformas educativas y los diseños curriculares de la materia Historia de 5to año y 6to año del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires.

---

\* Profesora en historia (FAHCE-UNLP). Especialista en Currículum y prácticas escolares en contexto (FLACSO). Egresada de la Maestría en Historia y Memoria (UNLP y Comisión Provincial por la Memoria). Coordinadora del Área de Ciencias Sociales para el nivel primario de la Escuela Anexa (UNLP).

Contacto: [vpappier@yahoo.com](mailto:vpappier@yahoo.com)

Keywords:

Argentina  
Recent past  
History teaching  
School regulations

**Abstract**

Since the formation of national states, the school has been a space for the transmission of certain stories about the past and the construction of collective memory. Argentina's recent

Past in particular, characterized as a "past that does not pass", controversial, traumatic and conflictive, is necessarily "reworked" by the school institution to transmit it to young people. In this article I made a brief theoretical journey the recent past as an object of study, recognizing the main conceptualizations and discussions about memory, history and

Education, on the one hand, to then analyze the different narratives that have been constructed about the Argentine recent past both history and from memory and the ways in which it is proposed to incorporate into the school through educational reforms and curricular designs of the subject History of 5<sup>th</sup> year and 6<sup>th</sup> year of secondary level of the Province of Buenos Aires.

Desde la formación de los Estados nacionales, la escuela ha sido un espacio de transmisión de determinados relatos sobre el pasado y de construcción de memoria colectiva. El pasado reciente argentino en particular, caracterizado como un "pasado que no pasa", controvertido, traumático y conflictivo, es necesariamente "reelaborado" por la institución escolar para transmitirlo a los jóvenes.

En este artículo se realiza un breve recorrido teórico sobre el pasado reciente como objeto de estudio, reconociendo las principales conceptualizaciones y discusiones acerca de la memoria, la historia y la educación. Luego se analizan las diferentes narrativas que se han construido en torno a él tanto desde la historia como desde la memoria y las modalidades con las que se propone incorporarlo en la escuela a través de las reformas educativas.

Algunas de las preguntas que guían el desarrollo de este artículo son: ¿cuáles son los contenidos sobre el pasado reciente presentes en las normativas escolares? ¿Tienen relación con los avances historiográficos? ¿Qué lugar tiene la memoria en estos contenidos?

La presentación de cuestiones teóricas tales como memoria e historia no pretende agotar todas las discusiones que se han dado al respecto, sino presentar un panorama y esbozar las líneas que se consideran más pertinentes para comprender con mayor profundidad las características concretas que asume la enseñanza de esta temática.

## Memoria, historia y educación

Como plantea Traverso, “la memoria parece hoy invadir el espacio público de las sociedades occidentales”,<sup>1</sup> de tal modo que asistimos a una “explosión” de la memoria en el plano individual y en el social: todo se registra, se guarda, se recuerda.<sup>2</sup> Esa “reificación del pasado (...) hace de la memoria un objeto de consumo, estetizado, neutralizado y rentable”.<sup>3</sup> Una preocupación similar comparte Todorov, quien señala que nos encontramos ante una sobreabundancia de la memoria, situación que ve amenazante ya que se puede abusar de ella: “al generalizarse hasta este punto, el elogio incondicional de la memoria y la condena ritual del olvido acaban siendo, a su vez, problemáticos”.<sup>4</sup>

Los debates sobre el tema giran en torno a distintas preguntas:

- a. ¿De dónde viene esa obsesión por la memoria?<sup>5</sup>
- b. ¿Qué relación tiene la memoria con el presente?<sup>6</sup>
- c. ¿Qué se recuerda y qué se olvida? ¿Cómo definir esos criterios de selección?<sup>7</sup>

1 Traverso, 2007, p. 66.

2 Jelin, 2002; Franco y Levin, 2007.

3 Traverso, 2007, p. 68.

4 Todorov, 2000, p. 15.

5 Jelin, 2002; Pollak, 2006; Traverso, 2007; Franco y Levin, 2007 entre otros autores.

6 Jelin, 2002; Ricoeur, 2003; Traverso, 2007; Calveiro; 2013.

7 Yerushalmi, 1998; Jelin, 2002, Todorov, 2000.

d. ¿Quiénes recuerdan y olvidan?<sup>8</sup>

e. ¿Cómo se dan estos procesos de construcción de memorias y su relación con la construcción historiográfica?<sup>9</sup>

Estos debates no han estado ausentes en las discusiones en torno a los problemas que la historia y la memoria plantean a la hora de trabajar en las escuelas. Diversos autores<sup>10</sup> coinciden en afirmar que, desde la consolidación del Estado nación, la escuela ha tenido el mandato de transmitir determinado relato del pasado para la conformación de una identidad, logrando que las jóvenes generaciones se inscribieran en un pasado común, como parte de un nosotros nacional o de una “comunidad imaginada”.<sup>11</sup> De este modo, “al imponer e inculcar universalmente una cultura dominante constituida así en cultura nacional legítima, el sistema escolar –a través principalmente de la historia– inculca los fundamentos de una verdadera ‘religión cívica’ y, más precisamente, los presupuestos fundamentales de la imagen nacional”.<sup>12</sup>

La historia y las efemérides han logrado construir una definición naturalizadora de la cultura y de la nación sostenida sobre visiones estereotipadas de las identidades. El relato de los orígenes de la patria busca integrar a diversos sujetos de fines del siglo XIX, como los negros, mulatos, indios, criollos e inmigrantes, excluyendo sus diferencias con el fin de homogeneizar al conjunto social en un nosotros nacional blanco.<sup>13</sup> Este relato se construye a partir de una agenda historiográfica de próceres y acontecimientos, fechas y celebraciones patrias que se constituyen en historia oficial transmitida en el sistema escolar, fundamentalmente por medio de las efemérides, pero también desde materias como Historia y Ciencias Sociales, cuya eficacia perdura con modificaciones según la coyuntura política del momento.<sup>14</sup>

8 Hallbwachs, 2004; Jelin, 2002; Pollak, 2006;.

9 Nora, 1984; Ricoeur, 2003; Traverso, 2007; Franco y Levin, 2007

10 Entre ellos podemos considerar los trabajos de Finocchio y Lanza, 1993; Romero, 2004; Carretero y Kriger, 2006; Carretero y Borrelli, 2010.

11 Anderson, 1993

12 Bourdieu, 1996, p.8.

13 Bertoni, 2001; Finocchio, 2009.

14 Carretero y Kriger, 2006.

A través de estos relatos, el pasado se presenta glorificado y sacralizado, fundacional y común para todos los argentinos, reconstruido como único, incuestionable, lineal y sin rupturas, muy lejos de los objetivos disciplinares de la historia. Al mismo tiempo, la escuela es un espacio de luchas en la construcción de narraciones del pasado, que constantemente pueden ser revisadas, reelaboradas por diferentes grupos que intentan imponer su interpretación y que “utilizan la historia como legitimador de acción y cimentador de cohesión de grupo”.<sup>15</sup> Pero, en definitiva, a lo largo de la historia, la escuela ha tendido a anular esas luchas y se ha encargado de procesar los contenidos y borrarles sus aristas conflictivas, en especial en los temas polémicos que ponen en juego valores o memorias en disputa. En relación con el pasado se ha tratado nada más que de “la exaltación épica del glorioso pasado nacional o, en otras palabras, una historia donde la política está ausente. No hubo en ella conflictos entre hombres y grupos con intereses e ideas enfrentadas”.<sup>16</sup> De este modo, las discusiones políticas han tenido, en general, las puertas cerradas de la escuela, y si han entrado, fue con dificultad, vistas como algo negativo y generador de conflictos, ya que alteran la supuesta tranquilidad que caracteriza a la institución, virtud muy valorada dentro de la cultura escolar.<sup>17</sup> Cuando se hace referencia a la política, esta aparece reducida a un “*slogan*”, a una “bajada de línea” o a lo doctrinario, sin posibilidad de habilitar discusiones fundamentadas, en las que pensar los problemas a lo largo del tiempo sea necesario para argumentar y posicionarse. Así, desde el periodo denominado de “La organización nacional” y hasta gran parte del siglo XX, el relato moralizante patriótico estuvo presente en la cultura escolar no solo a través de las efemérides sino también por medio de la enseñanza de la historia, centrada en la memorización de datos fácticos en su enseñanza<sup>18</sup> y en la exaltación del nacionalismo, dos rasgos sustanciales del código disciplinar de esta materia. Estas características se vieron acentuadas durante las sucesivas dictaduras, y especialmente en la última, que glorificó el “espíritu patriótico nacional” y la persecución de aquellos a quienes los militares consideraron como enemigos, caracterizándolos como “subversivos, comunistas y apátridas”.

15 Hobsbawm, 1989, p. 185

16 De Amézola, 2003, p. 321.

17 Dussel, 1996.

18 Finocchio y Lanza (1993); Romero, 2004; De Amézola, 2008.

Sin embargo, hasta los años 90, en los libros de texto, el pasado reciente no apareció como una temática para la enseñanza de la materia Historia.<sup>19</sup> Como sostiene De Amézola siguiendo a la española Maestro González, se estableció “una imagen de la historia y de la nación tan fuerte que aún hoy persiste en el imaginario colectivo, a pesar de los cambios que presentó en el siglo XX la investigación histórica”.<sup>20</sup> Ahora bien, ¿qué ocurre con la transmisión escolar de un pasado traumático como es el pasado reciente argentino? ¿Qué relación guarda esa transmisión con las memorias de ese pasado que se han construido desde la última dictadura? ¿Qué lugar tiene su transmisión en la enseñanza de la historia?

## Memoria e historia del pasado reciente argentino

La cuestión de la memoria social se inicia con el análisis del pasado reciente, específicamente en relación con el terrorismo de Estado, que se ha instalado como una causa asociada a la defensa de los derechos humanos y la búsqueda de justicia.<sup>21</sup> Al mismo tiempo, paulatinamente se lo incorpora, se incorpora en la escuela con la finalidad de fortalecer la educación democrática de los ciudadanos. Pero la transmisión escolar de este pasado no es ajena a las diversas luchas y construcciones de memorias que han adoptado diferentes modos de narrarlo y de establecer sus usos de modo literal o ejemplar.<sup>22</sup>

En este apartado se presenta una breve síntesis de las diversas “memorias” construidas a lo largo de estos años, los aportes de las ciencias sociales –especialmente de la historiografía– para pensar el pasado reciente y se finaliza con una breve mención de las normativas escolares referidas al tema.

En la construcción de la memoria sobre este pasado, a diferencia de otros casos europeos, no se presentó en Argentina una etapa de silencio como modo de olvidar o silenciar lo ocurrido.<sup>23</sup> Sin embargo, fue un campo conflictivo

19 Devoto, 1993; De Amézola, 1999.

20 De Amézola, 2008, p. 19.

21 Jelin, 2002; Franco y Levin, 2007; Carnovale y Larramendy, 2010.

22 Todorov, 2000.

23 Lvovich, 2007.

de múltiples luchas por los sentidos otorgados a ese pasado y los modos de narrarlo, que evidencia los intereses e ideologías de distintos grupos sociales. Es así que, desde finales de la última dictadura hasta el presente, se han ido conformando y han circulado en el espacio social diversas narrativas o relatos formadores de memorias con sus silencios, omisiones y recuerdos.<sup>24</sup>

Por un lado, podemos hablar del relato de los militares, sintetizado por el historiador Federico Lorenz como la “vulgata procesista”,<sup>25</sup> centrado en un discurso reivindicativo de la “guerra sucia” contra la subversión, que buscaba salvaguardar el orden “occidental y cristiano”. Así, los militares consideraban que habían participado de una “guerra justa” y que si hubo algunos “errores y excesos”, estos debían estar “sujetos al juicio de Dios” en cada conciencia.<sup>26</sup>

Al mismo tiempo, se fueron construyendo otros relatos. Desde antes de que terminara la dictadura, la voz y la acción de los organismos de derechos humanos estuvo presente, impulsando la búsqueda de la verdad sobre el destino de los desaparecidos. Durante la transición democrática, amplios sectores de la sociedad comenzaron a querer conocer y a demandar explicaciones acerca de lo ocurrido en los años del gobierno militar. La aparición de numerosos testimonios, denuncias y actividades llevadas a cabo por los organismos de derechos humanos, el descubrimiento de fosas colectivas, las actitudes de la prensa de mostrar y difundir testimonios del horror constituyeron muestras de la búsqueda de la verdad sobre lo ocurrido por gran parte de la sociedad. El *qué* había sucedido y el *cómo* se habían dado los hechos se conformaron como los núcleos de un relato centrado en el “show del horror”,<sup>27</sup> a través del cual los medios describían el sistemático plan de secuestro, tortura y desaparición de las víctimas, señalando la perversidad y magnitud de los crímenes cometidos. Fundamentalmente a partir del informe *Nunca Más* de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), la política oficial y el juicio a las juntas, cobra fuerza el relato denominado “teoría de los dos demonios”.<sup>28</sup> En él, aparecen como componentes funda-

24 Levin, 2013, p.168.

25 Lorenz, 2005.

26 Poder Ejecutivo Nacional, 1983.

27 Landi y González Bombal, 1995.

28 Vezzetti, 2002, Cerruti, 2001.

mentales la existencia de una guerra entre dos grupos armados –los terroristas subversivos y las Fuerzas Armadas–, quienes dejan a la sociedad argentina como espectadora y víctima de esta lucha que tiene como resultado víctimas inocentes ajenas a la violencia, especialmente jóvenes y niños. Al mismo tiempo, se convertirá en una explicación tranquilizadora para grandes sectores de la sociedad que se mostraban sorprendidos y horrorizados ante lo ocurrido: una versión “confortable”.<sup>29</sup> Esta idea también estará presente en otro relato, el de la memoria del *Nunca Más*, desde una posición que claramente cuestiona el terrorismo estatal y se centra en la figura de la “víctima inocente” de la represión.<sup>30</sup> Coincide con la teoría de los dos demonios en la imagen de una sociedad homogénea en su interior, inocente y paralizada ante el terror, pero se diferencia al no hacer referencia a dos terrorismos que se enfrentan en una guerra, sino únicamente al terrorismo perpetrado desde el Estado. El reconocimiento del horror efectuado por ese terrorismo será develado a partir los testimonios recogidos en dicho informe. Sin embargo, en esta narrativa también están presentes silencios y omisiones. Por un lado, se recortan las identidades políticas de los desaparecidos, pero por otro, se afianza como una narrativa humanitaria en la que se resalta la humanidad de las víctimas de la dictadura al presentarles nombres, edades, sexo y actividades laborales, y al enfatizar sus rasgos de “inocencia”.<sup>31</sup> Por otro lado, se recorta el período analizado a la última dictadura, impidiendo la búsqueda de una explicación histórica que dé cuenta del *por qué* sucedió el horror e introduzca los años previos al golpe para identificar las causas que hicieron posible el terrorismo de Estado, considerando el papel de la Triple A, las FFAA y el espiral de violencia antes del golpe.<sup>32</sup>

A partir de 1985, el informe *Nunca Más* se convertirá en un vehículo de transmisión de la memoria con un relato en el cual, desde el prólogo, se enuncia la teoría de los dos demonios, la violencia y el horror serán considerados propios de la dictadura, y la democracia se convertirá en la garantía de la no repetición de lo sucedido bajo la consigna “Nunca Más”.<sup>33</sup> Sin embargo,

29 Lvovich, 2007, p. 116.

30 Crenzel 2008; Carnovale y Larramendy, 2010; González, 2014.

31 Crenzel, 2008, p. 49.

32 Franco, 2012.

33 Crenzel, 2008.

los testimonios que recoge este informe van más allá de la última dictadura e incluyen denuncias de desapariciones ocurridas durante el último gobierno peronista.<sup>34</sup> Al mismo tiempo, al considerarse la sociedad como un grupo homogéneo, no se posibilitó la discusión sobre los diferentes niveles de complicidad y consenso con los cuales contó el régimen y, por lo tanto, el acercamiento a explicaciones complejas que dieran cuenta de cómo fue posible el terrorismo de Estado analizando el lugar de los empresarios, los partidos políticos, los medios de comunicación, la Iglesia y amplios grupos de la sociedad.

Igualmente, es importante aclarar que el silencio presente en esta narrativa humanitaria acerca de la militancia política de las víctimas debe ser entendido en su contexto de enunciación, en los reclamos que sostienen los organismos de derechos humanos en plena dictadura, que luego pasará a ser el relato adoptado por amplios sectores de la sociedad. Esta narrativa ganará tal consenso que llegará a convertirse en una memoria hegemónica y en una estrategia de legitimación del mismo gobierno de Raúl Alfonsín.<sup>35</sup> En la búsqueda de la justicia, los organismos de derechos humanos asumirán esta narrativa humanitaria que resalta la violación por parte del Estado de un derecho básico como la vida y se omite la práctica política de las víctimas.<sup>36</sup>

El camino ha tenido avances y retrocesos a lo largo de estos cuarenta años. El informe *Nunca Más* y el juicio a las juntas posibilitaron el público conocimiento de lo ocurrido y el juzgamiento de las cúpulas militares, hechos que se convirtieron en hitos fundacionales de la memoria en la Argentina, únicos en Latinoamérica. Sin embargo, la justicia también tuvo retrocesos con las leyes de impunidad (Ley de Punto Final, de 1986, y ley de Obediencia Debida, 1987), a las cuales se sumaron los indultos menemistas en los años 90. Este retroceso de la justicia vino de la mano de las presiones militares de los años 80 y 90, y estuvo acompañado por un discurso conciliador en el gobierno de Carlos Menem, que invitaba al olvido y al perdón en la búsqueda de la pacificación del país y la puesta en práctica de la “teoría de la reconciliación nacional”. También durante el menemismo, hacia 1996, se cumplieron 20 años del golpe y las luchas por la memoria se vieron animadas por la confor-

34 *Ídem*.

35 Levin, 2013.

36 Crenzel, 2008.

mación de un nuevo organismo de derechos humanos, los HIJOS,<sup>37</sup> quienes acompañaron a las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo en sus marchas y se sumaron con nuevas prácticas de lucha y consignas tales como “Si no hay justicia, hay escrache”. Al mismo tiempo, desde los militares se alzaron voces de autocrítica, como la del General Martín Balza, o confesiones como la del ex marino Adolfo Scilingo, quien describió en detalle no solo la crueldad con la que funcionaban los llamados “vuelos de la muerte”, sino cómo eran órdenes emitidas por los oficiales superiores que seguían la cadena de mandos de la Armada, dando cuenta que formaban parte de un plan sistemático de exterminio de personas. Este contexto, denominado por algunos autores “boom de la memoria”,<sup>38</sup> vino acompañado de numerosas publicaciones que, desde el periodismo, el cine y la literatura retoman el “Proceso” a través de relatos testimoniales de historias de vida. Así se revisaron los silencios sobre los cuales se estaba construyendo la memoria de las víctimas del terrorismo de Estado, pasando a primer plano sus propias historias como militantes políticos. Aquí los HIJOS tuvieron un rol central, porque pasaron a reivindicar la participación política de sus padres y a identificarse como los continuadores de sus luchas. Esta memoria reivindicativa de la militancia de los 70, de algún modo, problematizaría el relato del *Nunca Más* con su mirada humanitaria y despolitizada de las “víctimas inocentes”.

Por último, con la anulación de las leyes de impunidad, en el año 2003 se inicia un proceso en el cual las políticas de la memoria ocuparán un lugar privilegiado para el Estado. Este construye un relato centrado en las memorias de los militantes, rescatando la vida política de los jóvenes revolucionarios de los 70 que fueron víctimas del terrorismo de Estado. Sin embargo, estas memorias militantes no constituyen un grupo homogéneo, dado que existen diferentes modos de valorar la experiencia de la militancia política de esa década. Según Lvovich y Bisquert, este relato considera “la reivindicación de la militancia setentista, en un tránsito que no dejó de incluir en algunas ocasiones al propio presidente Kirchner”.<sup>39</sup> También desde esta narrativa se asocia la dictadura con la imposición de un proyecto económico neoliberal combatido por el mismo oficialismo kirchnerista. Por otro lado, tal como queda ejemplificado en el nuevo prólogo que se escribe del informe

37 Hijos por la Identidad por la Justicia contra el Olvido y el Silencio.

38 Cerrutti, 2000; Lorenz, 2002; Lvovich y Bisquert, 2008.

39 Lvovich y Bisquert, 2008, p.83.

*Nunca Más*, en el año 2006, esta narrativa se plantea como superadora de la “teoría de los dos demonios”, pero tampoco incluye una explicación histórica que evidencie la complejidad de las causas de lo ocurrido ni analiza la participación de diversos sectores sociales en la consecución del terrorismo de Estado.<sup>40</sup>

La nulidad de las leyes de impunidad, primero desde el Congreso y luego desde la Corte Suprema de Justicia, permite la apertura de nuevos procesos judiciales contra los responsables de los crímenes perpetrados durante la dictadura y la reapertura de las causas cerradas en los 80. Estas decisiones generaron malestar entre los allegados a los militares, con la consecuente aparición del relato de *Memoria Completa*, en el que se reivindica el accionar militar como producto de una guerra entre dos bandos, exigiendo por lo tanto se incluyera a las víctimas producidas por el accionar de las organizaciones armadas y que se juzgase y condenase a los responsables de la “guerrilla”. Esta narrativa ha cobrado fuerza a partir de fines de 2015, tal como puede advertirse en debates y afirmaciones presentes en diferentes medios de comunicación.

A cuarenta años del golpe, estas memorias están presentes, y si bien coexisten de diferentes modos al momento de explicar lo ocurrido, fundamentalmente se ha instalado la “narrativa del Nunca Más”,<sup>41</sup> donde se considera “el señalamiento de la instauración del terrorismo de Estado por parte de una dictadura como un mal extremo a una sociedad que no se interroga por sus responsabilidades”.<sup>42</sup> Esta memoria, al sostener los valores de respeto de las instituciones democráticas y de los derechos humanos, y al haber sido impulsada por un gobierno democrático y avalada por el juicio a las juntas, la convierte en una memoria legítima que puede limitar el grado de consenso de todas las otras, especialmente si pensamos en la posibilidad de ser transmitida en la escuela.<sup>43</sup>

40 Crenzel, 2008.

41 González, 2014, Crenzel, 2008.

42 González, 2014, p. 59.

43 Siede, 2007; Levin, 2013.

Sin embargo, sigue silenciada una explicación histórica de lo ocurrido, con la consiguiente pregunta sobre cómo fue posible el terrorismo de Estado y qué lugar ocupó la sociedad en dicho proceso histórico.<sup>44</sup>

Y en este desafío, las ciencias sociales en general y la historia en particular tienen un importante lugar, al ser disciplinas que intentan construir una explicación crítica del pasado. Sin embargo, el pasado reciente ha sido una temática sumamente controvertida y problemática para ser estudiada por estas ciencias. El hecho de que el historiador sea parte del proceso que se estudia, la particularidad de que los protagonistas de esa época estén vivos brindando testimonio, y la naturaleza evidentemente política<sup>45</sup> de ese pasado que torna conflictivas las posibles interpretaciones que se construyan de él, son peculiaridades que la historia reciente no comparte con otros pasados, y la convierten en un complejo objeto de estudio.<sup>46</sup> Estas razones han contribuido a que el campo historiográfico se dedicara a estos temas especialmente en los últimos años, muy por detrás del periodismo, la literatura y el cine –y hasta otras ciencias sociales–, que desde los años 80 estuvieron formando parte de las luchas por la memoria y contribuyendo en la construcción de diferentes miradas sobre el pasado reciente.<sup>47</sup> Asimismo, los caminos de la historiografía tampoco acompañaron los recorridos de la justicia en las causas vinculadas a las violaciones de los derechos humanos como auxiliaron el derecho, primero, y luego los antropólogos forenses.<sup>48</sup>

Además de las peculiaridades que el pasado reciente como objeto de estudio le impone al historiador, el contexto de producción también ha contribuido a este “retraso” de las investigaciones historiográficas sobre el tema. En este sentido, no debe olvidarse la persistencia de la cultura del miedo en diversas instituciones por muchos años, el poco peso otorgado por la academia du-

44 Vezzetti, 2002, p. 34.

45 Con esto no quiero afirmar que los otros pasados no son de naturaleza política, sino que, en este caso, como dice Calveiro “su politicidad se encuentra menos en las claves de interpretación del pasado que en su articulación con las relaciones de poder y las luchas políticas que se libran en el momento de la enunciación” (2012, p.1).

46 Franco y Levin, 2007; Pittaluga, 2010, p. 129.

47 De Amézola, 1999; Franco, 2005 y Águila, 2010.

48 Águila, 2010.

rante bastante tiempo a la investigación sobre historia argentina, la falta de recursos materiales e institucionales para realizar investigaciones y las dificultades para el acceso a numerosas fuentes documentales de las mismas instituciones represivas.<sup>49</sup>

Sin embargo, asistimos en la actualidad a un panorama diferente para el campo historiográfico y el estudio del pasado reciente, ya que se han abierto numerosos espacios de investigación, de divulgación y de formación acerca de él.<sup>50</sup>

Al mismo tiempo, se fueron desarrollando nuevas temáticas de investigación: el lugar de la sociedad civil en la dictadura atendiendo a las complicidades, consensos o resistencias; el accionar de las organizaciones armadas, la “nueva izquierda”, los partidos políticos, las empresas, la Iglesia, los movimientos de derechos humanos, la propia historia de la memoria, entre otros temas, que fueron abordados en diferentes escalas, a nivel macro o microsocial, y con diferentes metodologías, entre las cuales la historia oral ocupa un lugar preponderante.<sup>51</sup>

Ahora bien, podemos preguntarnos qué repercusiones tienen esas discusiones en la enseñanza de la historia en la actualidad, cuestión que desarrollaré en el próximo apartado.

## La escuela y la transmisión del pasado reciente argentino

A partir de la transición democrática se buscó transformar el sentido patriótico que guiaba la enseñanza de la historia, cuyo currículum no había recibido cambios importantes desde hacía más de cien años.<sup>52</sup> Luego de las recientes experiencias autoritarias, se buscaron nuevos sentidos y contenidos para la enseñanza de la historia, en los que la ponderación de la vida democrática tuviera un rol central en detrimento de la mirada patriótica y nacionalista

49 Lvovich, 2007; Águila, 2010.

50 Pitaluga, 2010.

51 Bohoslavsky *et al.*, 2010; Pitaluga, 2010.

52 Finocchio, 1991; De Amézola, 2003, 2008.

que había imperado hasta el momento.<sup>53</sup> Pero esta no fue una experiencia argentina aislada. La memoria ya había entrado en el mundo escolar europeo vinculada a la enseñanza de los pasados traumáticos recientes, como los totalitarismos y genocidios del siglo XX. Así, Adorno afirma para el mundo educativo que “la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación”.<sup>54</sup> Con esta premisa, diversas propuestas educativas colocaron a la memoria como un deber indelegable e ineludible de la escuela, y a la historia reciente como contenido educativo en pos de la formación de una ciudadanía democrática.<sup>55</sup>

En el caso argentino, estas transformaciones no fueron inmediatas, aunque comenzaron a tratarse antes de que se explicitaran en la currícula escolar.<sup>56</sup> En la legislación educativa empezaron a verse plasmadas con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, en la que se subraya que la educación debe favorecer la “consolidación de la democracia”. Luego serán profundizadas en el año 2006 con la nueva Ley de Educación Nacional, donde para las jurisdicciones sería obligatorio el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva sobre “los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado para promover en los alumnos reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”.<sup>57</sup>

A partir de lo expuesto, no quedan dudas de la intencionalidad del Estado, con la inclusión de esta temática, de transmitir y generar en la escuela valores democráticos en los jóvenes a través de la condena a las formas de gobierno dictatoriales y a la violación de los derechos humanos. Al mismo tiempo, en la reforma de 2006 quedan plasmados en el cuerpo de la ley aspectos vinculados con la construcción de la memoria colectiva, considerándola como un proceso donde existen luchas y donde los reclamos de los organismos de derechos humanos desde el año 2003 forman parte de las “políticas de me-

53 De Amézola, 2008; González, 2014.

54 Adorno, 1998, p.79.

55 Pagés, 2008.

56 Finocchio, 2009.

57 Ministerio de Educación (ME), 2006, p.19.

moria por parte de Estado”.<sup>58</sup> Así, la prescripción de la enseñanza del pasado reciente se materializa no solo en los lineamientos generales de la ley, sino también en los objetivos y contenidos de los mismos diseños curriculares.<sup>59</sup>

Además de introducirse el pasado reciente como contenido escolar, en los diseños curriculares también se incorporaron nuevas formas de entender la historia como disciplina y sobre cómo debía ser enseñada con el objetivo de buscar la construcción de una ciudadanía crítica y democrática. Para ello se puso énfasis en los procedimientos que debían estar presentes, con el fin de desplazar la vieja concepción de la educación como mera transferencia de saberes y de buscar la construcción del pensamiento crítico por medio de la enseñanza del saber hacer y de la metodología de investigación que utilizan los historiadores. Tan es así que se incluyeron la diferencia entre historia como pasado y como ciencia; conceptos y procedimientos explicativos propios de los científicos sociales, como la multicausalidad, la contextualización, cambios y continuidades y la multiperspectiva de los actores sociales y, por ende, de diferentes puntos de vista sobre un hecho.<sup>60</sup>

Sin embargo, estas transformaciones se llevaron a cabo con numerosos debates sobre qué se debía enseñar en Historia y cómo.<sup>61</sup> Entre quienes cuestionaron estos cambios podemos mencionar a la Academia Nacional de la Historia, que consideró que el pasado reciente no debía incorporarse, dado que lleva a un desequilibrio en el currículo de la materia, al privilegiar los tiempos contemporáneos en detrimento de los lejanos; a la vez que la disciplina histórica necesita distanciarse de su objeto para estudiarlo con mayor objetividad.<sup>62</sup> Asimismo, cuestionó duramente la enseñanza del “saber hacer” del historiador, dado que considera que los alumnos no están preparados para ello y debieran acceder en su lugar a una mayor información sobre el tema que estudien.<sup>63</sup>

---

58 Lvovich y Bisquert, 2008.

59 Para un detallado análisis del pasado reciente desde las normativas de la reforma de 1993 hasta las del 2006, identificando continuidades y rupturas entre ambas en relación con el tratamiento de esta temática se puede consultar González, 2014.

60 De Amézola, 2008.

61 De Amézola, 1999.

62 *Ídem*; De Amézola, 2003.

63 *Ídem*.

## El pasado reciente en la materia Historia según los diseños curriculares

En consonancia con la reforma nacional, la provincia de Buenos Aires modificó los contenidos para la escuela secundaria, reorientándolos en función de los objetivos planteados por las nuevas legislaciones. La última reforma de los diseños curriculares se realiza en el nivel medio a partir del año 2007. Desde allí, los temas referidos a la historia argentina reciente son objetos de estudio de la materia Historia del Ciclo Superior de la Secundaria en la Provincia de Buenos Aires, especialmente en quinto año para todas las orientaciones y sexto año con Orientación en Ciencias Sociales y Artes. El actual diseño de quinto año se implementa a partir del año 2011; en tanto que el de sexto, a partir del 2012.

Estos diseños proponen que los alumnos logren aprender la complejidad del tiempo histórico y la multiperspectiva, atendiendo “la posibilidad de estudiar un proceso histórico desde distintos puntos de vista, tanto de los protagonistas involucrados como de los historiadores que los estudian, entre otras voces”.<sup>64</sup> En sexto año, el diseño “centra su interés en los procesos de producción de conocimiento histórico y su investigación”.<sup>65</sup>

Al mismo tiempo, destacan un enfoque historiográfico centrado en la historia social, planteando grandes relatos que posibiliten ver el retorno de los sujetos como actores sociales. En cuanto a las temáticas que abordan, sugieren trabajar el siglo XX desde diversas escalas de análisis: mundial, regional y nacional, desatacando las relaciones de poder y dominación tanto económicas como culturales, donde “cada proceso histórico requiere una construcción que dé cuenta de las formas de interrelación entre los procesos mundiales, latinoamericanos y argentinos”.<sup>66</sup>

Entre los objetivos específicos que guían el abordaje de esos contenidos se encuentran la interpretación de diferentes procesos en diversas escalas, atendiendo a la multiperspectiva y multicausalidad, así como la comprensión de cómo se construye el conocimiento histórico, entre otros.<sup>67</sup>

64 Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), 2012, p. 41.

65 *Ídem*, p. 41

66 *Ídem*, p. 41.

67 *Ibidem*, p. 43.

Para quinto año, parte de la unidad número cuatro propone contenidos referidos al pasado reciente y la última dictadura en Argentina enunciados como:

“La última dictadura cívico-militar en la Argentina: represión, disciplinamiento social y política económica. La Dictadura y la sociedad: la búsqueda de la subordinación sin consenso. El movimiento de Derechos Humanos y la resistencia civil. La Dictadura y la economía: auge de la especulación financiera, crisis y endeudamiento externo”.<sup>68</sup>

Es destacable en la explicitación de los contenidos la conceptualización que se hace del golpe al que se caracteriza como “cívico-militar”, con lo cual se toma distancia de la teoría de los dos demonios y se ubica a la sociedad civil como partícipe del golpe junto con los militares. También se puede reconocer la propuesta de conceptualizar a la sociedad atendiendo a su complejidad al mostrar las resistencias de los organismos de derechos humanos. Sin embargo, estos modos de conceptualizar la última dictadura y su relación con la sociedad pueden encerrar el riesgo de que se diluya la responsabilidad de las fuerzas armadas en el accionar represivo.<sup>69</sup> De este modo pareciera que la narrativa presente es la del *Nunca Más*, donde no se da cuenta de las causas del terrorismo de Estado aunque sí se logra complejizar a la sociedad.

Asimismo, aparece una mirada que posibilita relacionar el proyecto económico que intentó imponer la dictadura con la política represiva y el disciplinamiento social.

Con respecto a las orientaciones didácticas, el diseño incluye a la cultura en todas sus formas, y destaca la censura ejercida sobre las expresiones artísticas en el período, la metodología de la Historia Oral y el uso de los manuales desde una perspectiva diferente.

Las orientaciones al docente se centran en el abordaje de la historia del rock de los años 80 sugiriendo la entrada a páginas de Internet para indagar sobre los músicos argentinos y luego la relación entre guerra de Malvinas y el crecimiento del rock nacional.

68 DGCy E, 2011, p. 20.

69 González, 2014.

En este sentido, la propuesta del diseño presenta un enorme potencial, dado que detrás de muchas canciones y sus autores o intérpretes aparecen historias que, junto con otras expresiones culturales, dan cuenta del contexto sociopolítico.

También en relación con el rock nacional como una de las temáticas particulares que analiza, hace referencia a autores especializados, como por ejemplo Sergio Pujol en *Rock y Dictadura*. Sin embargo, no se explicita cómo trabajar los ejes expresados en el diseño de tal modo que se vincule el sistema represivo con medidas económicas del gobierno y permita también comprender el papel de los organismos de derechos humanos o por qué se hace referencia al golpe como cívico-militar, entre otras cuestiones.

En su última unidad de quinto año, el diseño propone como temática “Latinoamérica: la consolidación de las democracias posdictatoriales”, y sugiere en sus orientaciones didácticas trabajar con diversos recursos con la finalidad de trazar “puentes entre pasado y presente y discutir las temáticas referidas a las identidades políticas de quienes fueron jóvenes en los años de represión, y las memorias construidas en torno de estos y los jóvenes de la actualidad”.<sup>70</sup> En tal sentido, propone el documental *Los irrecuperables. Historias de militancia y represión*, dirigido por Ana Cacopardo e Ingrid Jaschek, de la Comisión Provincial por la Memoria en el año 2006.

Este documental permite trabajar la militancia de los sujetos protagonistas desde sus propias voces y desde las preguntas que hacen los alumnos de una escuela. Plantea claramente diferentes visiones frente a la dictadura, a la militancia, a la lucha armada y cómo los entrevistados tramitan ese doloroso pasado. En ese sentido, presenta una gran potencialidad para problematizar la historia, no verla desde una visión lineal, al mismo tiempo que posibilita que los jóvenes se puedan ver como protagonistas de la reconstrucción del pasado y de la construcción de sentidos para el presente. El diseño con mucha claridad propone en los lineamientos para la lectura de diferentes fuentes que se busque “desandar una concepción tradicional de lectura literal que apele a la enseñanza de la historia mediante el memorismo y la repetición del dato.”<sup>71</sup> Al contrario, busca que se enmarque en una práctica sociocultural en la que aparezcan las voces y los sentidos que les dan los jóvenes lectores y en la que se encuentren interpelados sus propios saberes.

70 DGCyE, 2011, p. 22.

71 *Ibidem*, p. 23.

En los contenidos para sexto año se espera una profundización de temáticas particulares de la historia reciente argentina a través de problemas de investigación que desarrollarán los jóvenes durante todo el año. Para ello, entre los contenidos aparecen “Ejes historiográficos para una mirada de la Historia Reciente en la Argentina”, donde se analizan problemas teóricos y metodológicos del campo de la historia reciente tanto en la Argentina como en el mundo: “Los problemas temáticos, teóricos y metodológicos de la Historia Reciente. Historia y Memoria. Políticas del olvido. El campo de la Historia Reciente en la Argentina y en el mundo. Los objetos de la Historia Reciente. La investigación multidisciplinar”, entre otros. Los otros ejes abarcan como temáticas: “Los años 70. Movilización social y represión” y “Los años 80 y 90. El regreso de la democracia, la crisis del Estado y neoliberalismo”.<sup>72</sup>

Al mismo tiempo, propone contenidos sobre la metodología de la historia oral y la elaboración de proyectos de investigación por parte de los mismos alumnos. En este sentido, la propuesta del diseño incentiva que los estudiantes puedan construir sus propias fuentes a través de entrevistas y convertirse en protagonistas del proceso de indagación y búsqueda de información que supone toda investigación.

Justamente desde la propuesta curricular parecería que se busca que los alumnos con su propia investigación pongan en tensión esa única mirada o ese relato dominante, ya que mediante la historia oral, “interesa trabajar particularmente la construcción de la memoria colectiva del pasado dictatorial porque sigue constituyendo un terreno de luchas debido a las demandas sociales de justicia”.<sup>73</sup>

Los temas sugeridos para la investigación se centran en los “años 70: movilización social y represión” y entre ellos podemos encontrar:

“-La emergencia de las organizaciones armadas. Sus idearios políticos. Los jóvenes y sus relaciones con el peronismo. Culturas y consumos juveniles. Militancia. Expansión y contracción económica. La espiral de la violencia. El derrocamiento del peronismo y el golpe de Estado cívico-militar”.

<sup>72</sup> DGCyE, 2012, p. 41.

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 42.

“-El terrorismo de Estado. La detención-desaparición de personas. La cultura del miedo. El golpe cívico-militar a la educación pública y la censura. El problema del exilio. El proceso de desindustrialización y sus consecuencias sobre el mercado y la economía interna. El impacto de las políticas neoliberales. El endeudamiento externo. Deportes, medios y política. La guerra de Malvinas. Los movimientos de Derechos Humanos. El rock nacional. Cine, teatro *underground*”.<sup>74</sup>

A través de estos contenidos se propone trabajar con los años previos al golpe, por un lado, y la dictadura cívico-militar, por otro. Sin embargo, en relación con la temporalidad, plantea que esta no debe ser cerrada, ya que debe ser problematizada con los mismos alumnos. Al mismo tiempo, proporciona elementos concretos de problemas de investigación cuando sugiere trabajar la vida cotidiana en los tiempos más cruentos de la dictadura a partir de films, por ejemplo. Igualmente, cabe preguntarse por qué, si el diseño es de 2012, no aparecen como hitos la nulidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final de 2003 y los juicios a los represores, cuestión que permitiría que los alumnos pudieran conectar de un modo más vívido las relaciones entre el pasado y el presente identificando justamente cómo este pasado aún tiene discusiones y consecuencias en la actualidad.

En cuanto a la bibliografía recomendada en los diseños de quinto y sexto año en general, es acorde con las investigaciones historiográficas vinculadas a la historia reciente, aunque esta podría ser más amplia y actualizada, teniendo en cuenta el rápido crecimiento que ha tenido la temática en diversos centros de investigación en los últimos diez años, con el fin brindar más herramientas para la consecución de los objetivos planteados.

## El pasado reciente en las efemérides escolares

Sin lugar a dudas, la reforma educativa de los noventa propuso un desafío para la enseñanza de la historia en general y del pasado reciente en particular, que se profundizó con la realizada en el año 2006 que supuso también una transformación para la escuela en su conjunto en la construcción de la memoria colectiva. Esto se refleja en las nuevas efemérides del calendario escolar, que hacen referencia a este pasado reciente a través de actos, clases

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 43.

especiales y carteleras, razón por la cual debo desarrollar brevemente algunas de las normativas referidas a estas conmemoraciones.<sup>75</sup>

Así las efemérides del 24 de marzo, el 16 de septiembre y el 2 de abril en los últimos veinte años se fueron sumando a las ya instauradas para contribuir a la conformación identitaria y a la construcción de la memoria colectiva. Estas conmemoraciones, consideradas por Jelin como fechas “in-felices”<sup>76</sup>, buscarán la construcción de una memoria de lo ocurrido en la última dictadura y resaltar los valores democráticos.

La primera en incorporarse será el 16 de septiembre con la Ley Provincial N° 10.671 que instituyó en la legislación de la provincia de Buenos Aires en 1988 “el 16 de septiembre como día de los derechos del Estudiante secundario”.<sup>77</sup> Esta fecha recuerda el secuestro y posterior desaparición de un grupo de estudiantes secundarios platenses en septiembre de 1976. Con dicha ley y su modificación del año 1997, se busca que los estudiantes conozcan lo ocurrido en esa fecha, “remarcando la importancia de los valores democráticos en contraposición a la arbitrariedad de los regímenes dictatoriales”.<sup>78</sup> Este episodio recibe el nombre de “La noche de los lápices” en 1984 por el informe de la CONADEP,<sup>79</sup> y posteriormente se afirma con el testimonio de Pablo Díaz como sobreviviente y con un libro y una película homónima en 1986. El relato que se construye en torno a “La noche de los lápices” se centra en enfatizar lo ocurrido a ese grupo de jóvenes movilizados por el boleto estudiantil secundario. La aparición de *jóvenes víctimas inocentes* y la

75 Para un detallado análisis se puede consultar González, 2014 y Morras y Pappier, 2008.

76 Jelin, 2002.

77 Ley 10.671. *Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires n° 21330*, 27 de septiembre de 1988.

78 Ley 12.030. *Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires n° 23494*, 4 de diciembre de 1997.

79 “La noche del 16 de setiembre de 1976 es tristemente recordada, en La Plata, como la ‘Noche de los lápices’. Esa noche fueron secuestrados por fuerzas de seguridad de sus respectivos domicilios y continúan, hasta hoy, desaparecidos: Horacio Ángel Húngaro, Daniel Alberto Rasero, Francisco López Muntaner, María Claudia Falcone, Víctor Treviño, Claudio de Acha, María Clara Ciocchini”. CONADEP, 1984 pp. 329-330.

fuerte presencia de los crímenes aberrantes cometidos por el Estado fue el modo en que el pasado reciente ingresa en la escuela secundaria. En este relato, la lucha de los jóvenes queda reducida a ese puntual reclamo, cuando sus propias biografías militantes dan cuenta de una fuerte participación y lucha política en un contexto de creciente movilización y cuestionamiento de un orden social injusto, buscando su transformación radical. Al mismo tiempo, este relato además de no hacer evidente el carácter político de dicho acontecimiento, omitió la presencia de otros jóvenes secuestrados, como Patricia Miranda y Emilce Moler, quien a partir de su testimonio cuestionó la construcción de este relato de “La Noche de los lápices”.<sup>80</sup> Precisamente a través de este relato deshistorizado y despolitizado, la memoria del “Nunca más” se hace presente en la escuela como producto claro de las luchas por la memoria.<sup>81</sup> En este sentido, cabe aclarar que fue el movimiento estudiantil secundario quien se apropió del 16 de septiembre como emblema para realizar marchas y actos en homenaje a los chicos desaparecidos, antes de que esta fecha quedara plasmada en medidas políticas oficiales vinculadas a la transmisión del pasado reciente.

Otra de las nuevas efemérides fue la del 24 de marzo, incorporada en la provincia de Buenos Aires en 1996 y a nivel nacional en 1998. La ley Provincial N° 11.782/96 dispuso que “en todos los establecimientos se realicen actividades que contribuyan a la información y a la profundización del conocimiento por parte de los educandos, del golpe de estado perpetrado el 24 de marzo de 1976 y las características del régimen que el mismo impuso”.<sup>82</sup> Los objetivos que se propone su conmemoración explicitan el compromiso por el afianzamiento de la cultura democrática y del respeto por la dignidad de los semejantes, al condenar toda forma de usurpación ilegítima del poder, la violación de los derechos humanos y abogar por “la memoria de lo ocurrido, el compromiso irrenunciable de evitar la repetición de acontecimientos similares en nuestro país” y “la valoración de los organismos defensores de los derechos humanos”.<sup>83</sup>

80 Best Urday y Pappier, 2009.

81 Lorenz, 2004, 2006; Raggio, 2004.

82 Ley Provincial 11.782/96. *Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires n° 23111*, 2 de mayo de 1996.

83 *Ibidem*.

Por su parte, la normativa nacional tiene como objetivo que en las escuelas se destine tiempo para realizar un “análisis crítico del Golpe de Estado de 1976 y recordar las víctimas tanto de la violencia irracional desatada por los grupos armados como de la represión ilegal”.<sup>84</sup>

Este decreto del gobierno de Menem propone para la escuela la reflexión sobre la violencia de las organizaciones armadas y el terrorismo de Estado, desde una mirada que considera en términos de igualdad el accionar de ambos, coherente con las luchas por la memoria de fines de los noventa, en las que el presidente invitaba a olvidar y perdonar estas acciones a través de la narrativa de la “reconciliación nacional”.

La Ley N° 25.633, sancionada en el año 2002 por el nuevo gobierno nacional, instituye el 24 de marzo como “Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976”.<sup>85</sup>

Por su parte, en 2004, la provincia de Buenos Aires sanciona la ley 13.179, a partir de la cual: “Se declara el 24 de marzo de todos los años como el día Provincial de la Memoria en consideración a todas las personas desaparecidas, muertas o perseguidas por el terrorismo de Estado, que ejerció la dictadura militar que se instauró en nuestro país el 24 de marzo de 1976”.<sup>86</sup>

Por otro lado, estas efemérides ocuparán un lugar destacado no solo desde las normativas, sino también desde diferentes iniciativas que dan cuenta de una materialización o concreción de las “políticas de la memoria”<sup>87</sup> evi-

84 Decreto 314 del Poder Ejecutivo Nacional. *Boletín oficial de la República Argentina* n° 28865, 26 de marzo de 1998, p.1.

85 Ley 25.633/02. *Boletín oficial de la Provincia de la República Argentina* n° 29968, 23 de agosto de 2002, p.2.

86 Ley 13.179/04, *Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires* n° 24916, 20 de abril de 2004. Esta ley luego se modificará en su tercer artículo por la Ley 13.910/09, publicada en el *Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires* n° 26.046, 12 de enero de 2009, que dispone para el 24 de marzo un minuto de silencio a las 12 horas.

87 Cabe destacar en esta lógica la sanción de la ley 26.085, que incorporó el 24 de marzo como feriado nacional con el nombre de “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”. *Boletín oficial de la Provincia de la República Argentina* n° 30870, 21 de marzo de 2006, p.1.

denciadas desde el año 2003 e impulsadas por el Ministerio de Educación de Nación. Entre ellas podemos considerar la creación del Programa Educación y Memoria, el cual produjo una serie de materiales –manuales, posters, cuadernillos, videos (algunos cortos y documentales en Canal Encuentro y algunos capítulos de *Zamba*, en Paka Paka)– que abordan la temática. Estos fueron distribuidos gratuitamente en todas las escuelas públicas del país, a la vez que se organizaron capacitaciones a lo largo de todo el territorio nacional; todo este material se publicó en Internet para facilitar el acceso a él y su utilización en el aula.

## Consideraciones finales

Goodson<sup>88</sup> afirma que “todo conocimiento es realizado y construido en un contexto social, de modo que el currículum puede entenderse, en palabras de Raymond Williams,<sup>89</sup> como una ‘tradición selectiva’ compuesta tanto por lo que se dice como por lo que omite”.<sup>90</sup> En nuestro análisis, se puede ver cómo, a través de las diferentes normativas escolares, se busca construir un relato que enfatice la defensa de los derechos humanos y de la democracia. Tanto para los diseños curriculares de enseñanza de la historia como en especial para las conmemoraciones escolares de las efemérides del 24 de marzo y del 16 de septiembre, la narrativa que más fuerza ha cobrado es el del “Nunca más” que enfatiza la enseñanza del terrorismo de Estado, a la vez que silencia las causas que lo hicieron posible.<sup>91</sup>

Al mismo tiempo, como señala Goodson, es importante pensar el contexto social en el que se decide qué recordar y reconocer que los modos de proponer el tratamiento del pasado reciente en la escuela no están distanciados de las luchas por la memoria que se dan socialmente ni de la memoria que se termina convirtiendo en oficial desde el año 2003.

Por las razones ya reseñadas, la historiografía no fue la que dio el primer impulso para la incorporación del pasado reciente en la escuela, aunque en los

88 Goodson, 1995.

89 Williams, 1980.

90 Cuesta Fernandez, 1997, p. 17.

91 González, 2014.

últimos diseños aquí desarrollados se puede empezar a ver su influencia.<sup>92</sup> Sin embargo, queda pendiente una mirada que historicice al terrorismo de Estado a partir de una explicación que considere cómo llega a imponerse, y el lugar de la sociedad en ello. Sin duda, es un tema muy complejo y polémico, pero necesario de ser analizado para pensar su enseñanza y contribuir a que no se banalice ni se llegue –como dice Gonzalo de Amézola– a “la consecuencia no querida de una mirada superficial [donde] el tema se transforme en una simple ‘película de terror’”.<sup>93</sup>

En este artículo, se desarrollaron las principales discusiones teóricas sobre la historia, la memoria y el pasado reciente argentino y su relación con las normativas escolares, específicamente para la escuela secundaria, dando cuenta de cómo se han introducido estas problemáticas en los diseños curriculares y en las normativas referidas a las efemérides del 24 de marzo y del 16 de septiembre tanto a nivel nacional como de la provincia de Buenos Aires. El recorrido realizado da cuenta de las diferentes memorias construidas a lo largo de la historia sobre el pasado reciente, específicamente de la última dictadura. Esta historización permitió identificar los conflictos entre diferentes modos de narrar y explicar ese pasado y su vinculación con las luchas sociales y políticas del presente. Como se vio, cada uno de esos relatos silencia, omite, resalta y recuerda diferentes aspectos del pasado, tratando de darle sentido desde el propio contexto político en el cual se enuncia. Así, la teoría de la guerra, la de los dos demonios, la del “Nunca Más”, las de la reconciliación, las memorias militantes y la memoria completa constituyen narrativas que se disputan los modos de interpretar el pasado y de dotarlo de significado en cada momento histórico. A lo largo de estos 40 años, diferentes modos de evocar ese pasado reciente han disputado el lugar de memoria oficial, y la memoria que se convirtió en hegemónica es la del “Nunca Más”.

Desde las normativas, esta narrativa ha entrado a la escuela y está especialmente presente en las modalidades que se proponen para la conmemoración de las efemérides, aunque también aparece disputándole el lugar a la historiografía en los diseños referidos a la enseñanza de la historia. Sin embargo, dado que la memoria es una construcción social y es imposible encontrar una memoria, como dice Jelin,<sup>94</sup> en los diseños y en las reglamentaciones

92 *Idem*.

93 De Amézola, 2003, p. 322.

94 Jelin, 2002.

referidas a las efemérides aparece fundamentalmente la del Nunca Más pero se visualizan rastros de otras memorias como la de la teoría de los dos demonios –especialmente en las efemérides– o las narrativas militantes, como se pudo ver en la propuesta del diseño de historia para quinto año, por ejemplo, a través del documental propuesto.

Estas normas tienen un carácter prescriptivo y se constituyen en instrumentos de persuasión que van creando relaciones de poder, categorías y distinciones acerca de cómo pensar la realidad, buscando direccionar y promover determinadas prácticas políticas y escolares.<sup>95</sup> Sin embargo, no existe una relación lineal entre prescripciones y prácticas escolares. En su implementación, entra en juego la apropiación que realizan los sujetos involucrados con sus propias concepciones pedagógicas y disciplinares y con sus lecturas y evocaciones desde sus particulares historias de vida, quienes actúan en instituciones que poseen una determinada cultura escolar y están inscriptas en contextos particulares.<sup>96</sup> Un aspecto del que no hay tantos registros investigativos<sup>97</sup> y que reclama, por tanto, nuevas líneas de investigación para analizar estas particulares apropiaciones del pasado reciente que realizan los sujetos educativos en las mismas prácticas escolares.

95 Popkewitz, 1994.

96 Rockwell y Ezpeleta, 1983.

97 Cfr. Pappier, 2005-6 y 2017; Billán, 2013, 2015, 2018.

## Bibliografía

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Águila, G. (2010). Los historiadores, la investigación sobre el pasado reciente y la justicia. En J. Cernadas y D. Lvovich(eds.), *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta* (pp. 69-87). Buenos Aires: Prometeo - Universidad Nacional de General Sarmiento.

Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Best Urday, K. y Pappier, V. (2009). Narrar el adentro desde el presente. Un recorrido por la vida de Emilce Moler. En A.Valobra (ed.), *Mujeres en espacios bonaerenses* (pp.195-209). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Billán, Y. (2013). La historia reciente y la práctica educativa: nuevos acercamientos y diálogos desde la mirada adolescente. *Primeras Jornadas sobre historia reciente del Conurbano Norte y Noroeste*. Universidad de General Sarmiento.

Billán, Y. (2015). *Enseñar Historia Reciente Argentina en el ex partido de General Sarmiento. Un estudio de caso* (tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.

Billán, Y. (2018). ¿Cómo enseñar la historia reciente argentina?: Lectura, traducción y producción en una escuela del expartido de General Sarmiento. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.676/pm.676.pdf>

Bohoslavsky, E., Franco, M., Iglesias, M. y Lvovich, D. (2010). *Promesas y problemas de la historia reciente del Cono Sur*. Buenos Aires: Prometeo, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Bourdieu, P. (1996). Espíritus de Estado. *Revista Sociedad*, n° 8: Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Calveiro, P. (2012). Apuntes sobre la tensión entre violencia y ética en la construcción de las memorias políticas en Durán, Valeria/Huffschmid, Anne

(Hg.) *Topografías conflictivas. Memorias, espacios y ciudad en disputa*. Buenos Aires: Nueva Trilce. Enlace del CELS: <http://www.cels.org.ar/common/documentos/Calveiro.pdf>

Calveiro, P. (2013). *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años setenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En Siede, I. (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. (pp. 239-263) Buenos Aires: Aique.

Carretero, M. y Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, M. y Castorina, J. (comps.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, (pp.103-130). Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. y Kriger, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp.169-195). Buenos Aires: Paidós.

Cerruti, G. (2000). La historia de la memoria. *Revista Puentes*, 1 (3),14-25.

CONADEP (1984). *Nunca Más. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*. Buenos Aires: Eudeba.

Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares, Corredor.

De Amézola, G. (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entre pasados, Revista de Historia*, 17, 137-162.

De Amézola, G. (2003). Una historia incómoda. En Kaufmann, C. (comp) *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas* (pp.299-323). Buenos Aires: Miño y Dávila.

De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Devoto, F. (1993). Idea de nación, inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto en Argentina. *Propuesta educativa*, 8, 19-27.

Dussel, I. (1996). *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis*. Serie documentos e informes de investigación N° 186. Buenos Aires: FLACSO.

Finocchio, S. (1991). ¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media? *Entrepasados. Revista de Historia*, 1, 93-106.

Finocchio, S. (2009). Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente. En J. Pagés y M. P. González (comps.), *Historia, memoria i ensenyament de la historia. Perspectives europees i llatinoamericanes* (pp. 83-101). Barcelona: Servei de Publicacions UAB.

Finocchio, S. y Lanza, H. (1993). *Curriculum presente, Ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Franco, M. (2005). Reflexiones sobre la historiografía argentina y la historia reciente de los años 70. *Nuevo Topo. Revista de Crítica Cultural n° 1*, 141-164.

Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y "subversión". 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Franco, M. y Levin, F. (comps.) (2007). El pasado reciente en clave historiográfica. En *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 31-65). Buenos Aires: Paidós.

González, M.P. (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares, Corredor.

Hallbwachs, M. ([1950]2004). *La memoria Colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Hobsbawm, E. (1989). Inventando tradiciones. *Historias. Revista del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, 19. México. PP.3-15.

Jelin, E. (2002) *Las conmemoraciones: las disputas en las fiestas "in-felices"*. Madrid: Siglo XXI.

Landi, O. y González Bombal, I. (1995). Los derechos en la cultura política. En C. Acuña, I. González Bombal et al., *Juicios, castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina* (pp.147-192). Buenos Aires: Nueva Visión.

Levín, F. (2013). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En G. Shujman e I. Siede (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. (pp. 157-178) Buenos Aires: Aique Educación.

Lorenz, F. (2002). ¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe del '76. En E. Jelin (comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*. (pp. 53-100) Madrid: Siglo XXI.

Lorenz, F. (2004). "Tomala vos, dámela a mí". La noche de los lápices: el deber de memoria en las escuelas. En Jelin, E. y Lorenz, F. (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. (pp. 95-129). Madrid: Siglo XXI.

Lorenz, F. (2005). "Recuerden argentinos": por una revisión de la vulgata procesista. *Entre pasados. Revista de Historia n° 28*, 65-82.

Lorenz, F. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, M.; Rosa, A y González, M. (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. (pp.277-295). Buenos Aires: Paidós.

Lvovich, D. (2007). Historia reciente y pasados traumáticos. En M. Franco y F. Levin (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 97-124). Buenos Aires: Paidós.

Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

Morras, V. y Pappier, V. (2008). La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 marzo. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 12, 173-192.

Nora, P. (1984). Entre Memoria e Historia. La problemática de los lugares. En P. Nora (ed.), *Les Lieux de Memoire* (pp XV-XLII) .París: Gallimard. Traducción Prof. Fernando Jumar. Universidad Nacional del Comahue.

Pagés, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.

Pappier, V. (2005-2006). Reescritura de la historia en el aula luego de la Reforma Educativa. Una mirada a las carpetas de Ciencias Sociales de 7mo año. Clío y Asociados. *La historia Enseñada*, 9-10, 84-102.

Pappier, V. (2017). *La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1389/te.1389.pdf>

Pappier, V. y Morras, V. (2008). La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 marzo. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 12, 173-192.

Pitaluga, R. (2010). Notas sobre la historia del pasado reciente. En J. Cernadas y D. Lvovich (Eds.), *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta* (pp. 119-143). Buenos Aires: Prometeo-Universidad Nacional de General Sarmiento.

Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites*. La Plata: Al margen.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clío y Asociados. La historia Enseñada*, 8, 123-133.

Ricoeur, P. (2003) *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. Ponencia presentada en reunión de CLACSO, San Pablo, Brasil.

Romero, L.A. (coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos de ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En M. Franco y F. Levin (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. (pp. 67-96). Buenos Aires: Paidós.

Vezzetti, H. (2002). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Yerushalmi, Y. (1998). Reflexiones sobre el olvido en AA.VV. *Usos del olvido. Comunicaciones al Coloquio de Royaumunt*. Buenos Aires: Nueva Visión.

### *Documentos legislativos y curriculares*

Ministerio de Cultura y Educación. (1993) *Ley Federal de Educación* (Ley N° 24.195). Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

Ministerio de Educación de Nación. (2006) *Ley Nacional de Educación* (Ley N° 26.206). Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

Dirección General de Cultura y Educación. (DGCyE) (2011). *Diseño curricular para la educación secundaria 5to año: Historia*. La Plata: Publicaciones de la DGCE. Provincia de Buenos Aires,

Dirección General de Cultura y Educación. (DGCyE) (2012). *Historia 6to año Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales*. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires