

Estudios sobre la transmisión escolar de las memorias de la última dictadura militar

Studies on the school transmission of memories on the military dictatorship

Martín Roberto Legarralde

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Resumen

El artículo presenta las diferentes perspectivas que abordan el tema de la transmisión de la memoria de la dictadura en la escuela. Estas perspectivas analizan aspectos diferentes: los vectores de transmisión, las narrativas dominantes en cada momento histórico, los trabajos subjetivos de los actores involucrados, la incidencia del carácter traumático de la última dictadura en los procesos de transmisión. Estos estudios incluyen los análisis de libros de texto y libros de historia de la escuela secundaria, los actos escolares, las efemérides y otras fuentes. En cuanto a la transmisión de la memoria, los estudios existentes permiten formular preguntas que aún siguen sin respuesta, sobre todo las relacionadas con la forma en que esa transmisión se produce y hace posible las reinterpretaciones del pasado.

Palabras clave: Memoria; Dictadura; Escuela; Transmisión.

Abstract

The article presents the different perspectives that address the issue of transmission of memory on the dictatorship in the school. These perspectives analyzes different aspects: the vectors of transmission, the dominant narratives, the works involved and subjective positions of the actors. These studies include analysis of textbooks and history books for high school, the school events and anniversaries and other sources. As for the transmission of memories, existing studies allow to formulate questions that still remain unanswered, most notably those related to the ways in which that transmission occurs and the reinterpretations of the past.

Keywords: Memory; Dictatorship; School; Transmission.

Introducción

Desde la transición a la democracia, las memorias sobre la última dictadura militar argentina (1976 – 1983) y la etapa histórica inmediatamente anterior han sido objeto de confrontaciones, intervenciones jurídicas y debates sobre sus dimensiones éticas, políticas y subjetivas.

En este artículo presento un estado del arte sobre distintas perspectivas con que se ha abordado el problema de la transmisión escolar de estas memorias. (1)



Expongo tanto los análisis de las investigaciones y ensayos acerca de la transmisión de las memorias en el ámbito educativo como un conjunto de herramientas conceptuales disponibles para pensar este tema.

Comienzo detallando algunos rasgos de los estudios sobre la memoria de acontecimientos traumáticos que son relevantes para el análisis de la transmisión: la memoria como factor de pertenencia de los individuos a los grupos sociales, la producción de identidades, las consecuencias subjetivas de las experiencias traumáticas y los usos políticos de las memorias.

A continuación, introduzco brevemente dos distinciones conceptuales que son relevantes para el desarrollo de este artículo: las diferenciaciones y relaciones entre historia y memoria, y entre enseñanza y transmisión.

Luego presento las investigaciones sobre la transmisión de la memoria en la escuela y su incidencia en el sistema educativo. Estas investigaciones analizan el lugar de la memoria en la enseñanza de la historia abordando las dimensiones del currículum, los manuales de historia, las efemérides escolares o el uso de fuentes consagradas. Otras investigaciones analizan las concepciones sobre el pasado reciente que sostienen alumnos y docentes en contextos escolares específicos.

Los estudios sobre el tema reconocen que la memoria tiene dimensiones subjetivas, éticas y políticas, y presentan historia y memoria como dos campos relacionados pero diferentes. Sin embargo, las investigaciones sobre la memoria colectiva en el ámbito educativo se concentran en el estudio de sus dimensiones cognitivas, haciendo foco en el análisis de la enseñanza de la historia reciente en las escuelas. Una excepción son las investigaciones sobre los actos escolares del 24 de marzo, el 2 de abril y el 16 de septiembre porque no se refieren a la enseñanza de la historia ni a sus prescripciones curriculares sino a la circulación de memorias en un contexto diferente de las situaciones de enseñanza.

A través de la lectura conjunta de estas producciones me interesa identificar sus intersecciones significativas y producir interrogantes relevantes acerca de los modos en que se transmiten las memorias sobre la dictadura en las escuelas secundarias argentinas como parte de un trabajo de investigación.

Rasgos del concepto de memoria para estudiar su transmisión

¿De qué se habla cuando se habla de “memoria”? Para la sistematización que presento en este artículo parto del siguiente concepto: la memoria como fenómeno social designa la manipulación del pasado. Esta manipulación debe entenderse en un sentido estratégico: los usos del pasado en el presente son objeto de decisiones de actores situados en tramas de poder, con posicionamientos políticos e ideológicos y construcciones identitarias (Jelín, 2002: 2).

Maurice Halbwachs estudió la memoria como fenómeno social. Mostró que la memoria no puede ser asimilada a un proceso puramente individual ya que aún en situaciones de aparente soledad del individuo -por ejemplo, el recuerdo durante el sueño- expresa la incidencia de contextos sociales de producción del recuerdo, que denominó “marcos sociales” (Halbwachs, 2004b: 35).

Sin embargo, la memoria no se presenta como un fenómeno inmediatamente social. Son los individuos los que recuerdan y la memoria colectiva se apoya en los recuerdos comunes, en la continuidad de la experiencia común y en la pertenencia prolongada de los individuos a un grupo de referencia (Halbwachs, 2004: 50). Entonces la memoria colectiva puede definirse como un conjunto de representaciones y actitudes respecto del pasado, propias de un grupo y variables en el tiempo (Rouso, 1991: 250). Estas memorias colectivas constituyen la condición de posibilidad de las memorias individuales (Lavabre, 2007: 8).

Halbwachs consideraba que los recuerdos comunes hacen posible la construcción de un sentido de pertenencia de los individuos a distintos grupos sociales. Ofrecía una explicación sobre qué es lo que mantiene unidos a los individuos a partir de haber vivido experiencias históricas compartidas, a pesar de sus desiguales condiciones de vida (Halbwachs, 2004: 61-62).

El Holocausto marcó un punto de inflexión para los estudios sobre la memoria a partir del cual los investigadores debieron hacer referencia a los imperativos éticos, políticos y subjetivos que se derivan de los acontecimientos traumáticos. Desde la década 1980, con la conmemoración de los 50 años del ascenso del nazismo, la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto, las disputas sobre la memoria cobraron nueva intensidad (Jelín, 2002: 10).

El trauma se manifiesta como la imposibilidad para el sujeto de inscribir el acontecimiento en una narración con sentido de la experiencia vivida (Jelín, 2002: 79). Las memorias de acontecimientos traumáticos se expresan como una vigencia del pasado en el presente por sus consecuencias subjetivas, éticas y políticas (Rousso, 1991b: 10).

Si la memoria colectiva es uno de los factores que explica la pertenencia de los individuos a los grupos a partir de haber vivido experiencias históricas comunes, y si esas experiencias surgen de acontecimientos traumáticos, los lazos de pertenencia están investidos de una carga ético-política (Jelín, 2002: 11).

Por otra parte, la memoria de acontecimientos traumáticos involucra procesos de elaboración subjetiva a partir de la experiencia de quienes vivieron esos acontecimientos y su transmisión a quienes no fueron sus víctimas directas (LaCapra, 2006: 67-68). La memoria de los acontecimientos traumáticos es compleja porque el trauma puede impedir recordar, o porque el olvido puede funcionar como una forma de resolución de la huella traumática, como intento no logrado de que no hubiera ocurrido.

Elizabeth Jelín emplea la noción de “trabajos de la memoria” para referirse a la memoria de acontecimientos traumáticos como proceso subjetivo (2002: 14). Este concepto describe los esfuerzos subjetivos para elaborar las experiencias traumáticas, sea a través de la identificación, el duelo, la negación, el olvido, la repetición u otros procesos. A través de estos trabajos la memoria contribuye a la producción de identidades y, por lo tanto, las disputas por las representaciones del pasado también son disputas por las identidades presentes de los grupos que confrontan (2002: 25).

La memoria colectiva expresa sentidos sobre el pasado a través de narraciones. Uno de los “trabajos de la memoria” es el esfuerzo de dotar de sentido a acontecimientos traumáticos asimilándolos a través de una narración que cristaliza en un relato (Raggio, 2010:10). Estos relatos producen sentido en marcos sociales de significación.

En relación con la dictadura militar en la Argentina, distintas investigaciones abordan la construcción de relatos emblemáticos, su papel histórico y político. Estos relatos expresan el posicionamiento de sujetos enunciadores y la intención de construir significados hegemónicos acerca de los acontecimientos (Dussel y Pereyra, 2006: 254). Las narrativas en que se organizan estos relatos atribuyen sentidos a los acontecimientos traumáticos ubicándolos en entornos de significación que son comunes a los miembros de un determinado grupo. De este modo, las narrativas expresan a la vez un sentido sobre el pasado y la identidad de un grupo en su posicionamiento político en el presente.

Toda memoria supone una selección de los acontecimientos que son objeto de las referencias narrativas (Jelín, 2002: 33). Qué acontecimientos se recuerdan, narran, transmiten, olvidan o niegan, es una cuestión central de las disputas por la memoria. Para comprender las posiciones que se confrontan es necesario tener en cuenta las condiciones de enunciación, la trama de poder en la que emergen los sujetos enunciadores de las distintas narrativas y cómo las memorias en conflicto expresan dicha trama (Jelín, 2002: 35). Es necesario ver quién narra, cuál es su lugar en el espacio social y prestar atención a los mecanismos de legitimación de sus enunciaciones.

Distinciones conceptuales: historia y memoria, enseñanza y transmisión

En el marco de este artículo me interesa puntualizar algunas distinciones conceptuales entre historia y memoria que tienen consecuencias para la transmisión escolar. (2)

Existen investigaciones que muestran que, en la Argentina, a lo largo del siglo XX, se ha producido un distanciamiento creciente entre la historia escolar y la historia académica (De Amézola, 2006). La historia escolar quedó marcada por sus usos políticos, establecidos desde la segunda mitad del siglo XIX, a partir de las obras de Bartolomé Mitre y la posterior redacción y puesta en circulación de libros de historia destinados a su utilización escolar, la formulación de los planes de estudios y programas (Dussel, 1997; Finocchio, 2007).

Desde comienzos del siglo XX, un conjunto de historiadores comenzó a introducir reglas de la producción historiográfica organizando un campo académico profesional. Mientras tanto, la historia escolar permaneció anclada en un relato que conducía a la glorificación de la república y la nación. (3)

Si nos atenemos a una definición de la noción de memoria colectiva como manipulación de las representaciones del pasado según las identidades e intereses del presente, es posible ver la cercanía que ha presentado la historia escolar con la construcción de una memoria de la nación (Pereyra, 2007).

En la medida en que esa historia escolar se ha visto cuestionada o tensionada por las exigencias historiográficas de los historiadores profesionales (4), esos usos fueron sometidos a crítica. Se repuso en ese caso una idea del papel de la historia como mirada crítica sobre la memoria. (5)

Siguiendo esta distinción, puede sostenerse que la historia escolar es un vehículo para la construcción de memorias, y que a lo largo del siglo XX se abocó a la elaboración de memorias sobre la nación.

Entonces, si bien historia y memoria son dos conceptos diferenciados, en el ámbito de la historia escolar se presentan tensiones entre una lógica que supone que la enseñanza de la historia debe tener objetivos fundamentalmente cognitivos, y una lógica que proviene de la tradición del Romanticismo que espera que persiga objetivos identitarios, es decir, que contribuya a la formación de una identidad nacional (Carretero, Rosa y González, 2006: 15). (6)

Otra distinción importante para el desarrollo de este artículo es la que cabe entre la enseñanza y la transmisión. En los estudios sobre la memoria, el concepto de transmisión ha sido utilizado para designar los procesos de pasaje, generalmente entre miembros de distintas generaciones, de memorias sobre acontecimientos traumáticos (Jelín, 2002: 117). Esta transmisión se ha estudiado frecuentemente como un fenómeno que ocurre en el seno de comunidades afectivas (la familia, una colectividad, los miembros de una misma organización).

Así entendido, el concepto de transmisión se asocia a un campo de problemas que pueden obstaculizar, interrumpir o desplazar el pasaje de las memorias. Dentro de este campo de preocupaciones, se destacan los interrogantes acerca de los procesos de re-significación que se producen (o que es esperable que se produzcan) en la transmisión de memorias (Jelín, 2002: 126) Hassoun, 1996: 17). También se ha analizado el olvido colectivo como el resultado de las interrupciones en los procesos de transmisión (Yerushalmi, 2002). (7)

Otra cuestión a atender en el campo de los estudios sobre la transmisión de memorias es la pluralidad y conflictividad de éstas. Las memorias en conflicto (Jelín, 2002: 39) que se derivan del uso en el presente de los relatos sobre el pasado, inciden en los procesos de transmisión y plantean el problema de cómo se intersectan estas memorias en conflicto con los procesos de resignificación del pasado por parte de las nuevas generaciones.

También es posible encontrar un uso del concepto de transmisión en el campo de la pedagogía, aunque en este caso no necesariamente se lo relaciona con la transmisión de memorias sino con los procesos de reproducción de la cultura (Frigerio y Diker, 2004; Bárcena, 2012). En este campo de reflexiones se ha señalado que la transmisión se diferencia de la comunicación porque introduce la temporalidad y la finitud, y por lo tanto, la transmisión involucra la preocupación por la herencia (Cornú, 2004: 28). A partir de allí se exponen los problemas de una ética de la transmisión.

Por otro lado, la noción de transmisión en el campo pedagógico ha sido empleada para designar una parte de los procesos de reproducción cultural, y en ese marco se ha enfatizado su inscripción en una trama de poder simbólico que supone asimetrías (Bernstein, 1990).

Por su parte, el concepto de enseñanza ha tenido un uso más típicamente enmarcado en el campo de la didáctica y la pedagogía, y designa un conjunto de prácticas y saberes intencionalmente desarrollados para que se produzcan determinados aprendizajes (Carretero y Castorina, 2010).

Excede el propósito de este trabajo la presentación de los múltiples enfoques y concepciones sobre la enseñanza. El sentido de este apartado es indicar que la noción de enseñanza de la historia se emplea en este artículo para referirse a las prácticas y saberes intencionalmente organizados y puestos en acto para que los alumnos aprendan un conjunto de conocimientos escolares, mientras que transmisión de la memoria alude a los procesos de pasaje de concepciones del pasado guiadas por su uso en el presente, que típicamente se produce entre generaciones aunque no se reduce a esta relación. (8) Como puede verse, así entendidas, hay diferencias significativas entre “enseñanza de la historia” y “transmisión de la memoria”, pero también intersecciones y relaciones.

Una de estas intersecciones se produce en relación con la enseñanza de la historia reciente. Como ya ha sido señalado, hasta la reforma educativa de 1993, los programas de historia argentina incluían contenidos que llegaban a la primera mitad del siglo XX. En el contexto de la reforma curricular y la formulación de Contenidos Básicos Comunes se realizó una consulta con especialistas que produjo la introducción de contenidos que abarcan la segunda mitad del siglo XX e incluyen el tratamiento de la última dictadura militar (De Amézola, 2006).

Más intensamente que otros períodos de la historia, el tratamiento de la historia reciente porta exigencias jurídicas, éticas y políticas (Franco y Levín, 2007: 17). Esas exigencias se expresan en la enseñanza de la historia reciente de manera que reactualizan algunos de los temas y problemas relativos a la transmisión de las memorias.

A continuación, profundizo algunos aspectos de estas intersecciones que han sido abordadas por las investigaciones.

La memoria del pasado reciente y la enseñanza de la historia

Distintas investigaciones analizan la enseñanza de la historia como un vehículo para la transmisión de las memorias sobre el pasado reciente (Carretero, Rosa y González, 2006; Demasi, 2004; De Amézola, 2006; De Amézola, Carlos y Geoghegan, 2006).

Estas investigaciones parten de reconocer la especificidad de la historia escolar como un registro diferenciado de la historia académica (Carretero, Rosa y González, 2006: 20). De acuerdo con estas investigaciones, la historia escolar se introdujo en el currículum con el objetivo de producir y transmitir una imagen de la nación y sus orígenes que respondía a los intereses de las élites políticas. De este modo, la historia escolar transmite valoraciones en torno a representaciones consagradas de acontecimientos del pasado. Por su parte, la historia académica se diferenció paulatinamente de la historia escolar y se propuso buscar objetividad y cierto control metodológico sobre el tratamiento de las fuentes y documentos para limitar la incidencia de la subjetividad del historiador (LaCapra, 2006: 16).

De acuerdo con una formulación de Mario Carretero, la enseñanza de la historia en las escuelas ha perseguido dos objetivos distintos: cognitivos e identitarios. Los objetivos cognitivos responden a una tradición ilustrada y se proponen que los alumnos aprendan un conocimiento crítico y reflexivo del pasado. Los objetivos identitarios provienen de la tradición romántica, y buscan generar sentimientos de pertenencia a una comunidad nacional. Estos objetivos que están presentes desde la conformación de la historia nacional como disciplina escolar desde la segunda mitad del siglo XIX, presentan una tensión creciente hacia fines del siglo XX, a medida que se fortalecen enfoques que enfatizan el papel de la historia como comprensión crítica del pasado. Esto habría dado como resultado la tensión entre unos objetivos cognitivos explícitos y unos objetivos identitarios implícitos (Carretero y Kriger, 2006: 174).

Esta diferenciación podría hacer suponer que los objetivos cognitivos están exentos de intencionalidad política, sin embargo Alberto Rosa señala que los objetivos cognitivos se inscriben en un programa emancipatorio de formación de ciudadanos democráticos. Una perspectiva crítica sobre el pasado como la que persiguen los objetivos disciplinares cognitivos sería necesaria para la formación de ciudadanos que participen activamente de la vida política de sus sociedades, y por lo tanto involucran posicionamientos políticos y movilizan actitudes y valoraciones (Rosa, 2006: 50).

Sin embargo, no todos consideran que la historia académica presenta atributos positivos frente a la historia escolar. Contra la idea de que la historia de los historiadores portaría como ventajas la búsqueda de objetividad y el rigor metodológico, Izquierdo Martín sostiene que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, los historiadores profesionales se resistieron a los procesos de apertura y renovación del campo historiográfico, producidos tanto por la crítica posestructuralista como por la vulgarización de la historia. De ese modo, los historiadores permanecieron abroquelados tras una serie de supuestos metodológicos cristalizados. Esta resistencia tuvo consecuencias para la enseñanza de la historia fijándola a una concepción de la formación de ciudadanos según el patrón del liberalismo del siglo XIX, sin hacer lugar a la alteridad y la contingencia (Izquierdo, 2006: 68).

De acuerdo con estas posiciones, la historia escolar en tanto contenido y la enseñanza de la historia en tanto que prácticas y principios que orientan esas prácticas, están tensionadas por objetivos contrapuestos de tipo cognitivo y de tipo identitario, pero ninguno de los dos está exento de componentes valorativos, intencionalidades políticas o marcos ideológicos.

En este encuadre de la historia escolar y la enseñanza de la historia, el abordaje de los temas que se refieren a las memorias de acontecimientos traumáticos como la última dictadura militar acentúa el peso de las disputas políticas y los trabajos subjetivos (Carretero, Rosa y González, 2006: 22) ya que los actos del recuerdo están al servicio del presente –sea como una persistencia inconsciente, sea en función de su uso estratégico (Lavabre, 2007).

Asimismo, debe enfatizarse que estos objetivos de tipo cognitivo y de tipo identitario no se presentan como un antagonismo excluyente. En la práctica, tanto la historia escolar como contenido, cuanto la enseñanza de la historia, presentan combinaciones tensas e irresueltas entre ambos objetivos.

Los análisis sobre la enseñanza de la historia abarcan el estudio de las prescripciones curriculares y también abordan el modo en que el pensamiento de los profesores influye en la enseñanza de la historia confirmando que las definiciones curriculares no se trasladan automáticamente a la enseñanza, sino que se producen interpretaciones, resignificaciones y desplazamientos de sentidos (González, 2008: 19).

Desde la transición a la democracia, los profesores de historia tuvieron el trabajo de transmitir concepciones sobre los acontecimientos traumáticos de la dictadura. Estas concepciones estuvieron enmarcadas por las políticas de memoria, las narrativas públicas y las experiencias personales de los docentes, además de los cambios mencionados en la historia escolar prescrita por el currículum.

Muchas generaciones de docentes que –después de 1983– enfrentaron la tarea de enseñar la historia de la dictadura vivieron la experiencia social compartida del miedo o la negación (Lorenz, 2006: 279). Es posible encontrar en las escuelas docentes con distintas relaciones con los acontecimientos traumáticos: los que “pasaron por” el trauma como víctimas directas, los que compartieron generacionalmente el acontecimiento traumático, y los que construyeron concepciones sobre la última dictadura militar sin haberla “vivido”. (9)

Para Federico Lorenz, la enseñanza de la historia reciente es una tarea conflictiva para los docentes porque sus representaciones pueden discrepar de las políticas oficiales de la memoria. Estas divergencias se acentúan si se considera la visión de otros docentes, las familias o los alumnos. Dado que las concepciones y actitudes sobre el pasado reciente frecuentemente adoptan la forma de mandatos sociales, las disidencias de los docentes pueden convertirse en transgresiones o resistencias (Lorenz, 2006: 282). A esto debe agregarse que, así como las memorias sociales son memorias en conflicto, las memorias que portan y transmiten los docentes (y en general los actores escolares) también presentan configuraciones conflictivas. En una encuesta llevada a cabo en 2009 (10), que abarcó a 2.046 alumnos y alumnas de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, el 46,4% de los alumnos contestó que no todos sus profesores opinan lo mismo sobre la dictadura, y el 53% dijo que alguna vez había discutido con sus profesores sobre la dictadura.

En síntesis, la enseñanza de la historia como vehículo para la transmisión de memorias de la última dictadura militar se presenta como un panorama complejo. La historia escolar se construyó persiguiendo objetivos contrapuestos, pero atravesada en cualquier caso por proyectos políticos. Dichos proyectos, a su vez, constituyen puntos de referencia para el posicionamiento de los docentes, cuyas coincidencias o disidencias movilizan en grados variables sus propias experiencias de los acontecimientos traumáticos.

Vectores y fuentes: manuales de historia, libros y películas

Los vectores de la memoria son aquellos objetos culturales depositarios de sentidos sobre acontecimientos del pasado que funcionan como soporte de procesos de transmisión. Un vector no garantiza que los sentidos asignados a esos acontecimientos por quienes reciben esos relatos coincidan con lo que piensan quienes produjeron esos objetos culturales.

Distintos estudios consideran los manuales de historia como uno de los soportes privilegiados para abordar las temáticas referidas al pasado reciente en las escuelas (Romero, 2004; De Amézola, 2006; Born, 2010). Estos estudios comparan los debates entre distintas corrientes historiográficas, la evolución de las propuestas editoriales y las políticas educativas.

En la Argentina, durante la primera mitad del siglo XX, las corrientes de historiadores liberales, la Nueva Escuela Histórica y el revisionismo se preocuparon por un uso de la historia que le diera significado a la nación. En el mismo período, la historia enseñada en las escuelas se distanció de los debates historiográficos. Sin embargo, las escuelas fueron responsables de la transmisión de una idea de la nación argentina que contribuyó al disciplinamiento de los inmigrantes y los sectores populares (Escudé, 1990).

Luis Alberto Romero señala una convergencia entre esta centralidad de los orígenes de la nación en el debate historiográfico y en la historia escolar (Romero, 2004: 45). Paradójicamente, los manuales de historia que tuvieron difusión hasta la década de 1980 presentaron una continuidad a-histórica de la nación, que subtiende todos los acontecimientos y procesos narrados (Romero, 2004: 48).

A partir de la transición a la democracia, los manuales escolares sufrieron modificaciones, acompañando la formulación de los Contenidos Básicos Comunes en los que intervinieron miembros del campo académico de distintas disciplinas (Romero, 2004: 150; De Amézola, 2006: 241). Estos manuales presentaron esquemas más fragmentados de organización de los contenidos que los libros

del período anterior, y multiplicaron las voces que se presentaron en torno de los distintos contenidos abordados (Romero, 2004: 151). Los manuales de historia producidos en la década de 1990 tendieron a reinterpretar la historia política del siglo XX en clave de una historia institucionalista de la democracia (Romero, 2004: 175).

Algunos análisis muestran una fuerte conexión entre la reorganización de los manuales escolares de historia y el objetivo de formar ciudadanos democráticos que se explicitó a partir de la reforma educativa de 1993 (De Amézola, 2006: 242). Esta orientación hacia objetivos que exceden la lógica disciplinar indica una zona de intersección entre los objetivos cognitivos disciplinares y los objetivos identitarios característicos de la historia escolar (Carretero y Kriger, 2006), tal como fue desarrollado anteriormente.

En este marco, la introducción del tema de la dictadura en los manuales de historia habría tenido consecuencias disruptivas para las escuelas, ya que las nuevas propuestas editoriales instalaron estos contenidos impidiendo su negación (De Amézola, 2006: 246).

Además de los manuales de historia, las investigaciones sobre las memorias de la dictadura en las escuelas se centraron en el uso de otras fuentes y recursos como soportes de narrativas específicas. Durante la transición a la democracia, el abordaje de la dictadura en las escuelas estuvo vinculado a la actividad de “emprendedores” que promovieron su instalación en el ámbito escolar y en el renacimiento de la militancia estudiantil (Lorenz, 2004: 105). Este fue el papel que cumplió Pablo Díaz, sobreviviente de un centro clandestino de detención, quien durante la segunda mitad de la década de 1980 dio charlas en escuelas primarias, secundarias y en universidades. De acuerdo con su propio testimonio, el objetivo de esas charlas era promover la reorganización del movimiento estudiantil (Lorenz, 2004: 107).

Junto con este papel del testimonio, el libro “La noche de los Lápices” y más tarde la película del mismo nombre fueron vehículos privilegiados para el abordaje escolar de la temática. Éstos sostienen un relato del dispositivo represivo que acentúa el carácter “inocente” de las víctimas y oculta su identidad militante (Lorenz, 2004: 103; RAGGIO, 2010: 8). En la encuesta mencionada anteriormente, el 73,7% de los alumnos contestó que había visto la película “La noche de los lápices”, mientras que, por ejemplo, sólo el 12,5% había visto “Garage Olimpo”, otro filme que relata en clave realista el funcionamiento de un centro clandestino de detención de la dictadura. (11)

La narrativa de la “víctima inocente” (que puede verse claramente expresada en el filme “La noche de los lápices”) alude a un relato sobre la represión en el que los desaparecidos son presentados como “inocentes”, enfatizando la falta de culpabilidad por los “hechos de subversión o terrorismo” por los que habrían sido secuestradas (Raggio, 2010: 12). Esta narrativa constituyó un relato eficaz para rebatir tanto la “teoría de la guerra” –sostenida por los militares– como la “teoría de los dos demonios” –expresada por el gobierno radical (1983 – 1989) (Raggio, 2010: 11).

Otro vector de memoria que no fue pensado originalmente como material para su uso escolar pero que ha tenido una importante circulación en las escuelas es el informe “Nunca Más”, elaborado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) (Finocchio, 2007: 267). El informe fue entregado al entonces presidente Raúl Alfonsín en 1984 y se editó como libro a partir de ese año. De acuerdo con la encuesta mencionada más arriba, el 46% de los alumnos respondió que conocía el libro “Nunca Más”.

En la década de 1990, a partir de la Ley Federal de Educación y la formulación de los CBC, las temáticas referidas a la dictadura fueron incluidas explícitamente dentro de los contenidos de historia (Romero, 2004: 149; De Amézola, 2006: 241). Sin embargo, esta explicitación no aseguró su tratamiento, en parte, por las mediaciones que siempre existen entre las definiciones curriculares y las prácticas de enseñanza (por más que las primeras sean fuertemente prescriptivas), y en parte porque

los CBC derivaron en procesos limitados de desarrollo curricular y capacitación docente en estas temáticas.

A partir de 2000, distintas gestiones ministeriales nacionales y provinciales pusieron en marcha programas destinados a profundizar el tratamiento de las temáticas relacionadas con la dictadura, sus consecuencias y sus dimensiones ético-políticas. Estos programas coincidieron con una serie de aniversarios de acontecimientos relacionados con la dictadura (los 25 años del golpe militar en 2001, los 20 años del restablecimiento de la democracia en 2003). En ese marco, produjeron materiales para el trabajo áulico, concursos de producciones de alumnos y difusión de esas producciones.

Además de esas políticas oficiales, algunos organismos de derechos humanos e instituciones se volcaron a la acción educativa, generando sus propios programas y propuestas, en algunos casos, con gran convocatoria y profundidad en el tratamiento de la temática (Dáz, 2006; Raggio, 2004; Raggio, 2006). ([12](#))

Otros vectores que comienzan a entrar en el repertorio de recursos a disposición de la transmisión de memorias sobre la última dictadura son los sitios y museos de la memoria. Casos emblemáticos como la Escuela Superior de Mecánica de la Armada (ESMA) y los debates acerca de la instalación, naturaleza y funciones de un Museo de la memoria (Carnovale, 2006) involucran la dimensión pedagógica de esas iniciativas. Si bien excede los límites de este artículo hacer una reseña de esos debates, puede señalarse que las discusiones sobre qué memorias expresar y representar en los museos son inescindibles de las discusiones sobre cómo representarlas y cómo transmitir las.

En 2006, la Ley de Educación Nacional estableció en su artículo 92 el tratamiento obligatorio de contenidos relacionados con la historia reciente como parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones (De Amézola y D'Achary, 2010: 1). Esta ley enuncia este contenido curricular como “el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/las alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”.

En síntesis, los vectores para la transmisión de memorias sobre la última dictadura militar se multiplicaron en años recientes. Esta productividad parece resultado de dos factores: por un lado, un conjunto de narrativas que se mantuvieron silenciadas, como “memorias subterráneas” durante los primeros años de la post-dictadura tienen en la actualidad mayor presencia en el espacio público, y por lo tanto se expresan bajo la forma de distintos objetos culturales con diverso grado de circulación. Por otro lado, la introducción de la historia reciente como parte de los contenidos curriculares de historia dio lugar a procesos de desarrollo curricular y a la vez estimuló a que distintos actores generaran materiales y recursos para el abordaje de esos temas en las escuelas.

Frente a esa proliferación resulta llamativo que sigan teniendo una presencia tan destacada producciones como la película “La noche de los lápices” y el informe “Nunca Más”.

Efemérides y actos escolares

Dentro de las investigaciones que analizan el lugar que ocupan y de qué modo se abordan los temas referidos a la última dictadura militar en el ámbito escolar se pueden mencionar estudios sobre las efemérides y los actos escolares.

A comienzos del siglo XX, el Consejo Nacional de Educación (CNE) desarrolló una intensa actividad de promoción de las ideas de patria y nación en las escuelas primarias argentinas con el objetivo de generar sentimientos de identidad nacional en los hijos de los inmigrantes (Amuchástegui, 1995; ESCUDÉ, 1990). Una de las acciones del CNE fue elaborar un calendario escolar en el que se

establecieron efemérides en fechas relacionadas con acontecimientos históricos. Este calendario escolar se construyó sobre un particular relato acerca de la historia argentina del siglo XIX.

Se ha relacionado el contenido histórico de los actos escolares con los objetivos identitarios definidos por Carretero (Carretero y Kriger, 2006: 175) ya que su finalidad principal es la producción de identidad y sentido de pertenencia a la comunidad nacional. Los actos escolares pueden ser interpretados como prácticas instituidas en las que se espera que se produzcan procesos de transmisión intergeneracional de la memoria colectiva (Carretero y Kriger, 2006: 172).

Algunos trabajos plantean que los actos escolares son actividades ritualizadas que expresan jerarquías tradicionales y autoritarias de relación entre directivos, docentes, alumnos y familias. Además, los docentes cuestionan los actos escolares porque interrumpen el ciclo regular de desarrollo de los contenidos curriculares (Zelmanovich, 2010: 18). Sin embargo, en otras investigaciones se enfatiza el valor que tienen en tanto rituales que convocan la puesta en escena de emotividades y vínculos afectivos entre los actores escolares (Eliezer, 2005).

Las investigaciones que muestran el vaciamiento de sentido de los actos escolares en general, afirman que esto sucede porque existen dificultades en el proceso de transmisión. Diego Higuera Rubio atribuye estas dificultades al declive de la escuela moderna, que se haría evidente en la erosión de la autoridad de los docentes y el debilitamiento de la separación entre la escuela –como ámbito exento de conflictividad– y una sociedad cada vez más compleja (Higuera Rubio, 2010: 154).

La inclusión del 24 de marzo en el calendario escolar, con el estatus de feriado nacional inamovible, se produjo en 2006. (13) En el mismo año se sancionó la Ley de Educación Nacional que prescribió la inclusión obligatoria de la temática de la memoria sobre la dictadura en los diseños curriculares de las provincias. Casi simultáneamente, el gobierno nacional promovió que la temática fuese abordada tanto desde la enseñanza de la historia como desde la conmemoración en el calendario escolar (De Amézola y D'Achary, 2010).

Hasta 1988, el día 16 de septiembre el gobierno de la provincia de Buenos Aires decretaba asueto en coincidencia con las movilizaciones estudiantiles. A partir de ese año por ley provincial se estableció que el 16 de septiembre sería el “Día de la Reafirmación de los Derechos del Estudiante Secundario” (Raggio, 2004; Lorenz, 2004). La ley 12.030 del año 2000 modifica la ley de 1988 estableciendo la denominación “Día de los Derechos del Estudiante Secundario”, e indica la realización de clases alusivas al “tema Democracia y Derechos Humanos, brindando información sobre los sucesos acaecidos el 16 de septiembre del año 1976, remarcando la importancia de los valores democráticos en contraposición a la arbitrariedad de los regímenes dictatoriales”. La misma ley indica la inclusión de la fecha en el calendario escolar.

De acuerdo con algunas investigaciones, las actitudes de los alumnos frente a los actos del 24 de marzo y el 16 de septiembre van desde el reconocimiento de su eficacia para transmitir concepciones sobre la dictadura, hasta el rechazo a su carácter repetitivo y poco innovador (Higuera Rubio, 2010: 158). Cuando los jóvenes valoran los actos escolares, lo hacen en virtud de su participación más que en relación con el sentido formalmente asignado al ritual (Higuera Rubio, 2010: 155).

Los actos del 24 de marzo, el 2 de abril y el 16 de septiembre son diferentes respecto del resto de las fechas del calendario escolar. No remiten a la construcción mítica de los orígenes que caracteriza a fechas como el 25 de mayo, el 9 de julio o el 17 de agosto (De Amézola y D'Achary, 2010) sino a recordar el principio del “nunca más al terrorismo de estado”. Estas efemérides ponen en cuestión el sentido común pedagógico que rechaza el tratamiento de temas conflictivos (Finocchio, 2007: 264).

De este modo, la inclusión del 24 de marzo, el 2 de abril y el 16 de septiembre en el calendario escolar es disruptiva porque introduce fechas evocadoras de un pasado conflictivo en una sucesión de rituales escolares que cumplen la función de producir identidad nacional (Raggio, 2012: 19). Además, estas

fechas portan su conflictividad en una actividad –los actos escolares– en la que se concreta la relación entre la escuela y la comunidad.

Los sujetos de la transmisión escolar: alumnos y docentes

Otro tipo de investigaciones que es posible incluir en el conjunto de estudios sobre la transmisión de las memorias sobre la última dictadura militar en las escuelas, son aquellas que se proponen analizar cuáles son las narrativas típicas y las representaciones predominantes sobre la dictadura que sostienen los actores escolares (fundamentalmente es posible encontrar investigaciones sobre las memorias a las que adhieren alumnos y profesores).

Ana Pereyra (2007) analiza las representaciones de alumnos y docentes sobre la dictadura, en un conjunto de escuelas secundarias. Estas representaciones pueden ser resultado de la transmisión escolar, aunque esta investigación no estudia cómo se produce. Pereyra ordena los relatos construidos por los alumnos sobre la historia reciente de la Argentina en tres grupos: los que enfatizan el presente y lo contraponen a acontecimientos de un pasado a-histórico, los que presentan una sucesión de acontecimientos de manera lineal y los que introducen una visión crítica sobre distintos acontecimientos del pasado.

Cuando Pereyra explica los contenidos de los relatos haciendo referencia a la transmisión, formula la hipótesis de que el predominio de la narrativa de la “víctima inocente” sería el resultado de la fuerte difusión de ciertos vehículos de esta narrativa en las escuelas, a partir de las charlas de Pablo Díaz, o la circulación de la película y el libro “La noche de los lápices” (Pereyra, 2007: 180).

Pereyra analiza el grado de adhesión de los alumnos a cuatro narrativas emblemáticas. La primera narrativa –formulada por la facción militar– justifica la represión de la dictadura argumentando que fue necesaria para librar una “guerra contra la subversión”.

La segunda narrativa correspondería a la posición predominante de los organismos de derechos humanos, y dice que la sociedad civil es la víctima de la represión dictatorial. En esta narrativa los organismos de derechos humanos habrían relegado a un segundo plano la condición militante de las víctimas directas enfatizando su “inocencia”.

La tercera narrativa fue sostenida por el gobierno radical (1983 – 1989) y consistió en explicar la represión como el resultado de una confrontación entre dos “demonios”: las organizaciones armadas y los militares. La sociedad civil fue víctima de esta violencia simétrica.

La cuarta narrativa reconoce la militancia de las víctimas y explica la represión como un plan sistemático para interrumpir proyectos políticos transformadores. Esta es la narrativa que sostienen los ex militantes y se aproxima a las investigaciones académicas sobre la dictadura.

Estas narrativas expresan las luchas por distintos sentidos acerca del pasado (Jelín, 2002; Lorenz, 2004; Raggio, 2010; Dussel y Pereyra, 2006; Pereyra, 2007). Entre ellas, los alumnos muestran una adhesión mayor al relato identificado con la posición de los organismos de derechos humanos (segunda narrativa). En cambio, manifiestan su rechazo mayoritario a la narrativa de la guerra contra la subversión y un grado importante de indefinición frente a las otras dos narrativas (la teoría de los dos demonios y el relato de los militantes).

Las narrativas presentadas tuvieron y tienen circulación en el espacio público. En el ámbito educativo, la fuerte presencia de la narrativa de la “víctima inocente” apoyada en vectores privilegiados, tiene como consecuencia la fijación de este relato en la concepción que construyen los alumnos sobre la dictadura (Pereyra, 2007: 20).

Pereyra explica las opciones de los alumnos por la lógica interna de cada relato más que por los procesos de transmisión y resignificación. Cuando se refiere a la enseñanza, se concentra en la enseñanza de la historia, suponiendo que la transmisión de estas memorias se produce en las clases de historia. Frente a esta suposición se podría preguntar qué sucede con la circulación de narrativas fuera de las clases de historia, en el contacto y el intercambio entre pares, y entre alumnos y profesores más allá del abordaje de la historia reciente como contenido curricular. Esta otra transmisión no regulada por el currículum permanece inexplorada por el conjunto de estas investigaciones.

A diferencia de lo que sostiene sobre los alumnos, la investigación de Pereyra afirma que los docentes formulan relatos más cercanos a los debates académicos y militantes, introduciendo aspectos como el clima en los años previos al golpe, el aparato represivo y el carácter militante de los desaparecidos (Pereyra, 2007: 328). Las concepciones de los docentes sobre la dictadura constituyen interpretaciones y traducciones de las políticas de memoria en el ámbito escolar (González, 2008: 18). Las investigaciones se centran en los docentes que enseñan historia, y se enmarcan en los estudios del pensamiento del profesor, aunque también consideran la “gramática escolar” como conjunto de factores que afectan la enseñanza de la historia (González, 2008: 18).

En síntesis, las investigaciones que involucran a los sujetos educativos estudian las representaciones y, en menor medida, la recepción, pero no analizan los procesos de transmisión: cómo ocurren, qué resignificaciones se habilitan y se producen, las interrupciones, los silencios y omisiones en la transmisión que, como sostiene Yerushalmi (2002: 130), pueden producir olvido colectivo.

Conclusiones

El campo de estudios sobre la transmisión escolar de las memorias de la última dictadura militar ha experimentado una gran productividad en años recientes. Sin embargo aún quedan por explorar algunas intersecciones importantes entre las distintas investigaciones sobre cómo se construyen y cuáles son las memorias sobre ese pasado, y cómo se produce su transmisión.

En primer lugar, disponemos de investigaciones que permiten caracterizar los contenidos de las memorias que portan alumnos y profesores de escuelas secundarias, cuáles son las representaciones predominantes sobre la última dictadura militar que sostienen estos actores y cuánta aproximación presentan esas representaciones en relación con las narrativas que han tenido circulación en el espacio público (Pereyra, 2007). Estas investigaciones no permiten explicar plenamente cómo se construyen esas representaciones, es decir, cuáles son las fuentes que nutren la elaboración de relatos o narrativas sobre la última dictadura militar que sostienen los alumnos y los docentes. Una investigación que se proponga ofrecer esta explicación deberá mostrar cómo se producen procesos de transmisión de las memorias entre distintos actores y en qué medida estos procesos se ven influidos por contextos institucionales específicos (especialmente el contexto escolar).

En segundo lugar, contamos con investigaciones que se ocupan de estudiar qué contenidos de historia son puestos a disposición de los alumnos a partir de las definiciones curriculares (y sus sucesivas transformaciones), o a través de los manuales, libros de texto o la incorporación de fuentes y vectores de memoria en la enseñanza de la historia reciente. Este conjunto de investigaciones pone el acento en el abordaje escolar de los temas referidos a la última dictadura militar en el contexto de las clases de historia.

Estas investigaciones explican uno de los factores que incide en la formación y transmisión de las representaciones sobre la última dictadura militar que sostienen los alumnos. Sin embargo, existen otras instancias de transmisión, como por ejemplo la circulación de representaciones sobre el pasado reciente entre alumnos y profesores más allá de las clases de historia, en las interacciones cotidianas de las escuelas, o la transmisión de las memorias que se produce entre pares, que permanecen sin estudiar y que permitirían ampliar las explicaciones posibles sobre los modos de construcción de las memorias sobre la última dictadura que sostienen los alumnos.

Los estudios sobre los actos escolares son un ejemplo de un tipo de investigaciones que permite analizar los procesos de transmisión de memorias de la dictadura más allá de las clases de historia. En estos casos se ponen en juego otros factores, como la trama de relaciones entre los actores escolares o el peso de los rituales y el lugar simbólico de la escuela como institución en los procesos de transmisión. Se trata de situaciones de transmisión que, si bien ocurren en las escuelas y ponen en circulación determinadas narrativas sobre el pasado reciente, no están encuadradas tan claramente por las prescripciones curriculares y en ocasiones habilitan la presencia en el espacio escolar de otros actores portadores de relatos legitimados fuera de la escuela o de memorias en conflicto. (14)

En tercer lugar, se dispone de investigaciones sobre vectores de memorias, su historia específica y el conjunto de narrativas que portan. En el mismo sentido señalado anteriormente, es necesario ubicar estos estudios en el contexto de los procesos de transmisión en el que estos vectores son significados y resignificados. Así, por ejemplo, aún queda por estudiar si la persistencia del uso escolar de ciertos materiales como la película “La noche de los lápices” o el informe “Nunca Más” se enmarca en un conjunto de prácticas de enseñanza que no ha cambiado con el tiempo, o si existen nuevas condiciones para sus reinterpretaciones y análisis. También cabe estudiar aún en qué medida la permanencia de estos materiales en el ámbito escolar se sostiene en el contexto de las clases de historia o responde a las prácticas de otros actores (por ejemplo, proyecciones que realizan los centros de estudiantes para el 16 de septiembre). Estos interrogantes son importantes porque apuntan a dar cuenta de la historicidad de los procesos de significación, resignificación y transmisión de las memorias.

Finalmente, queda aún por indagar la incidencia del factor institucional en los modos de transmisión de las memorias sobre la dictadura militar. Si bien los estudios sobre los actos escolares y sobre las representaciones de alumnos y profesores han introducido la variable institucional como un elemento a tener en cuenta, hace falta explicar qué incidencia tienen las distintas configuraciones y características de las escuelas en los modos de transmisión de las memorias de la dictadura. Así como se han analizado las memorias en conflicto en el espacio público, es importante dar cuenta de las confrontaciones de relatos y representaciones que se producen en las escuelas, el modo en que dichas confrontaciones se producen en una trama de relaciones de poder entre actores institucionales, las fuentes y mecanismos de legitimación o silenciamiento de ciertas memorias y las formas en las que esto incide en la transmisión.

En síntesis, más allá de la gran productividad que ha tenido el campo de los estudios sobre la transmisión escolar de las memorias sobre la dictadura, aún persisten rasgos y formas de esa transmisión que es necesario abordar para explicar cómo se construyen las representaciones de los alumnos sobre los acontecimientos traumáticos del pasado reciente.

Notas

(1) Este estado del arte forma parte de mi proyecto de tesis de doctorado: “Transmisión de memorias sobre la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires”, dirigido por la Dra. Myriam Southwell, aprobado en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. A su vez, la investigación que enmarca esta tesis es el proyecto de investigación: “Los trabajos de la memoria de la dictadura en la formación de los sujetos políticos en la escuela secundaria”, que lleva a cabo la Comisión Provincial por la Memoria. Estas investigaciones tienen como objetivo explicar los procesos de transmisión de las memorias sobre la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, a través del análisis de un trabajo de campo desarrollado en un conjunto de escuelas secundarias de la provincia, mediante encuestas, entrevistas, observaciones y relevamientos documentales.

(2) Es amplísimo el conjunto de bibliografía que se ha producido sobre las diferencias, tensiones y relaciones entre los conceptos de historia y memoria. Excede los límites de este artículo realizar una reseña de esas producciones. En este caso, sólo abordo aquellas producciones que permiten precisar

sus usos cuando se estudian los procesos de transmisión escolar de las memorias y me concentro en el caso argentino.

(3) De Amézola sostiene que la formulación de Contenidos Básicos Comunes a partir de la reforma educativa de 1993 se produjo sobre la base de la consulta con especialistas. Una de las consecuencias de estas consultas fue la introducción de contenidos referidos a la historia argentina de la segunda mitad del siglo XX. Se planteó también un énfasis en la historia reciente y su relación con la identidad y la ciudadanía (De Amézola, 2006)

(4) Dominick LaCapra sostiene que, frente a la memoria de acontecimientos traumáticos, las pretensiones historiográficas de los historiadores profesionales pueden ser a la vez un resguardo frente a la transferencia excesiva (es decir, a que el historiador sienta la necesidad de reactualizar el trauma por su identificación con las víctimas) y una mirada crítica sobre los usos de la memoria (LaCapra, 2006). En un sentido semejante se expresa Alberto Rosa, con particular relación al papel de la enseñanza de la historia (Rosa, 2006).

(5) Los autores advierten que, si bien desde el siglo XIX ambos tipos de objetivos impulsaron la introducción y el desarrollo de la enseñanza de la historia en las escuelas, desde la década de 1990 estos objetivos se encuentran en una tensión creciente que en ocasiones llevó a controversias en el espacio público.

(6) Sólo se mencionan aquí algunos de los principales problemas que son abordados en los estudios sobre la transmisión de memorias. Podrían mencionarse otros cuyo tratamiento excede los propósitos de este artículo como la cuestión de los silencios y la transmisión del trauma, o la intersección entre los estudios sobre la transmisión y la teoría psicoanalítica.

(7) Cuando se trata de la transmisión de la memoria de acontecimientos traumáticos, es necesario considerar un conjunto complejo de posiciones de sujeto: las víctimas, los testigos, los victimarios, los historiadores, los miembros de la misma generación y los miembros de las generaciones siguientes (LaCapra, 2006: 68).

(8) A los actores escolares les cabe también la distinción de posiciones de sujeto establecida por Dominick LaCapra con relación a las experiencias traumáticas (concepto que el autor reserva para quienes “pasaron por algo”).

(9) Se trata de una encuesta realizada en el marco del proyecto de investigación: “Los trabajos de la memoria de la dictadura en la formación de los sujetos políticos en la escuela secundaria”, que lleva a cabo la Comisión Provincial por la Memoria.

(10) A esto debe agregarse que “La noche de los lápices” es una película estrenada en 1986 y que podría suponerse una gran distancia en relación con las características estéticas de películas y materiales audiovisuales que son más familiares para los adolescentes en la actualidad. Esto hace más llamativa la persistencia de esta película como vector de memoria en uso en las escuelas.

(11) Un caso destacable es el Programa Jóvenes y Memoria, que lleva adelante la Comisión Provincial por la Memoria desde el año 2001, y que llegó a incluir en el año 2012 a más de 10.000 jóvenes de la provincia de Buenos Aires y de otras provincias.

(12) El calendario escolar es el resultado de una serie de definiciones nacionales y provinciales, tomadas por las autoridades educativas o adoptadas por el poder ejecutivo o el poder legislativo. Cuestiones tales como las fechas de inicio y finalización del ciclo lectivo de cada nivel son decisiones provinciales que, además, se acuerdan en el seno del Consejo Federal de Educación (organismos en el que están representados todos los ministerios de educación de las provincias y el Ministerio de

Educación de la Nación) ya que involucra el total de días de clase que se prevé en cada provincia para ese año.

(13) Otras definiciones dependen de decretos del poder ejecutivo nacional o de leyes del Congreso Nacional y establecen feriados nacionales o fechas de conmemoración que exceden el ámbito educativo. Ese es el caso del feriado nacional inamovible establecido en 2006 para el 24 de marzo. Finalmente, existen definiciones propias de la gestión educativa de cada provincia, o regulaciones del poder ejecutivo provincial o la legislatura provincial, pero que sólo se aplican al sistema educativo. Un caso de este tipo es el establecimiento del 16 de septiembre como Día de los Derechos del Estudiante Secundario.

En la provincia de Buenos Aires, el calendario escolar se establece por una resolución de la Dirección General de Cultura y Educación. En esa misma resolución se clasifican las efemérides según cuatro formas:

1. Actos solemnes: en el día de la fecha pautada se realiza un acto solemne con apertura a la comunidad, se celebra o conmemora durante una hora de clase a criterio de la planificación institucional.
2. Actos especiales: son los actos de inicio y finalización del ciclo lectivo.
3. Actos evocativos: son las actividades que se realizan en el cierre de un día de clase con la participación de todos los alumnos y el personal de ese turno escolar.
4. Otras actividades: se desarrollan actividades curriculares alusivas a la fecha.

(14) En el contexto de la investigación mencionada que lleva a cabo la Comisión Provincial por la Memoria se realizaron observaciones de actos escolares llevados a cabo el 24 de marzo. En algunas de las escuelas visitadas participaron del acto personas vinculadas a organismos de derechos humanos y familiares de víctimas de la dictadura. Es frecuente también que en los actos que se realizan el 2 de abril, el “Día del Veterano y de los Caídos en la guerra de Malvinas”, se invite a participar a miembros de las organizaciones de ex-combatientes y de veteranos.

Referencias bibliográficas

AMUCHÁSTEGUI, M., “Los rituales patrióticos en la escuela pública”. En: PUIGGRÓS, A. (dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945 – 1955)*, Buenos Aires: Galerna, 1995.

BÁRCENA, F., “Notas sobre la educación en la filiación del tiempo”. En: SOUTHWELL, M. (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2012.

BERNSTEIN, B., *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure, 1990.

BORN, D., “Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976 – 2009”. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina, 2010.

CARNOVALE, V., “Memorias, espacio público y Estado: la construcción del Museo de la Memoria”. En: *Estudios AHILA de Historia Latinoamericana*. N° 2, Verveurt, 2006.

CARRETERO, M.; ROSA, A. y GONZÁLEZ, M. F.. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós Educador, 2006.

CARRETERO, M. y CASTORINA, J. A., *La construcción del conocimiento histórico: Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

CARRETERO, M. y KRIGER, M., “La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas”. En: CARRETERO, M.; ROSA, A. y GONZÁLEZ, M. F. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós Educador, 2006.

CASTORINA, J. A., “Un encuentro de disciplinas: la historia de las mentalidades y la psicología de las representaciones sociales”. En: CARRETERO, M.; ROSA, A. y GONZÁLEZ, M. F. (editores). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós Educador, 2006.

CORNÚ, L.. “Transmisión e institución del sujeto: Transmisión simbólica, sucesión, finitud”. En: FRIGERIO, G. y DIKER, G., *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2004.

DE AMÉZOLA, G., “Cambiar la Historia. Manuales escolares, *curriculum* y enseñanza de la historia reciente desde la “transformación educativa””. En: KAUFMANN, C.(dir.) *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

DE AMÉZOLA, G.; CARLOS, M. y GEOGHEGAN, E., “La dictadura en la escuela. La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires” [Online]. *Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente*. 2006. Disponible: <http://www.rieht.com.ar/archivos/Investigacion/La%20dictadura%20en%20la%20escuela,%20de%20Amézola%20et%20al.pdf>, Acceso: 22/07/2011.

DE AMÉZOLA, G. y D'ACHARY, C., “Recordar la Dictadura. Los actos escolares de 2008 y 2009 en las escuelas primarias de Malvinas Argentinas”. Ponencia presentada en las *V Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*. Universidad Nacional de General Sarmiento, 2010.

DEMASI, C., “Entre la rutina y la urgencia. La enseñanza de la dictadura en Uruguay”. En: JELÍN, E. y LORENZ, G. F. (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI, 2004.

DIAZ, D., “Los jóvenes y la producción audiovisual sobre la dictadura”. En: Revista *Tram(p)as en la comunicación y la cultura*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, 2006.

DUSSEL, I., *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC – FLACSO, 1997.

DUSSEL, I. y PEREYRA, A., “Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente en la Argentina”. En: CARRETERO, M.; ROSA, A. y GONZÁLEZ, M. F., *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós Educador, 2006.

ELIEZER, M., *La Nación en la Escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, 2005.

ESCODÉ, C., *El fracaso del proyecto argentino. Educación e Ideología*, Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella, 1990.

FINOCCHIO, S., “Entradas educativas en los lugares de la memoria”. En: FRANCO, M. y LEVÍN, F., *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, (2007).

FRANCO, M. y LEVÍN, F., *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

FRIGERIO, G. y DIKER, G., *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2004.

GONZÁLEZ, M. P., “Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto”. En: *Revista Praxis Educativa*, vol. 3, num. 1, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil, 2008.

HALBWACHS, M., *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.

HALBWACHS, M., *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos, 2004b.

HASSOUN, J., *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1994.

HIGUERA RUBIO, D., “El declive de la escuela moderna y sus rituales: ¿hay lugar para la memoria del pasado reciente argentino?” En: *Revista Praxis Educativa*, vol. 5, num. 2, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil, 2010.

IZQUIERDO MARTÍN, J., “Disciplina y contingencia: historiadores, conocimiento y enseñanza del pasado”. En: CARRETERO, M.; ROSA, A. y GONZÁLEZ, M. F. (edits.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós Educador, 2006.

JELÍN, E., *Los trabajos de la memoria*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.

KAUFMAN, S., “Lo legado y lo propio. Lazos familiares y transmisión de memorias”. En: JELÍN, E. y KAUFMAN, S. (comps.), *Subjetividad y figuras de la memoria*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

LACAPRA, D., *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

LAVABRE, M-C., “Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria”. En: PEROTIN-DUMON, A. (dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina*, 2007. Disponible: <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/lavabre.pdf>, Acceso: 22/07/2011.

LORENZ, G. F., “Tomála vos, dámela a mí”. La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas”. En: JELÍN, E. y LORENZ, G. F. (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2004.

LORENZ, G. F., “El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria”. En: CARRETERO, M.; ROSA, A. y GONZÁLEZ, M. F., *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós Educador, 2006.

MESCHIANY, T., “Imaginaris, experiencias y biografías docentes. Claves para comprender la relación entre ciudadanía, educación y democracia”. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2005.

PEREYRA, A., “La relación de los adolescentes con 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 de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2007.

RAGGIO, S., “La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula”. En: Revista *Clio & Asociados*. Universidad Nacional del Litoral. Volumen 5, 2004.

RAGGIO, S., “Jóvenes construyendo colectivamente la memoria”. En: Revista *Novedades Educativas*, año 18, N° 188, 2006.

RAGGIO, S., “Los relatos de *La Noche de los Lápices*. Modos de narrar el pasado reciente”. Tesis de maestría en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010.

RAGGIO, S., “¿Historia o memoria en las aulas?” En: RAGGIO, S. y SALVATORI, S. (coords.), *Efemérides en la Memoria. 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre. Propuestas para el trabajo en el aula*, Buenos Aires: Homo Sapiens, 2012.

ROMERO, L. A., *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2004.

ROSA, A., “Recordar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo, y para el futuro de quién?” En: CARRETERO, M.; ROSA, A. y GONZÁLEZ, M. F. (edits.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós Educador, 2006.

ROUSSO, H., “Les usages politiques du passé: Histoire et mémoire. Pour une histoire de la mémoire collective: L’après-Vichy”. En: PESCHANSKY, D.; POLLAK, M. y ROUSSO, H. (dir.) *Histoire politique et sciences sociales*. París: Editions Complexe, 1991.

ROUSSO, H., *The Vichy Syndrome. History and Memory in France since 1944*. Londres: Harvard University Press, 1991b.

YERUSHALMI, Y. H., *Zahor: La historia judía y la memoria judía*. Barcelona: Anthropos Editorial. 2002.

ZELMANOVICH, P., *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós, 2010.