

Entradas educativas a los lugares de la memoria

Silvia Finocchio

(Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
/Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional de La Plata)

Introducción

Intentaré aquí compartir algunas reflexiones que contribuyan a interrogarnos sobre los lugares¹ donde maestros y profesores de las escuelas de la Argentina han anclado la enseñanza de la historia reciente y la memoria escolar y, desde esas preguntas, imaginar otros rumbos que la educación histórica podría explorar.

Para iniciar, propongo acercarnos a algunos lugares de la memoria y detenernos en los textos y las imágenes que les hablaron a las sucesivas generaciones de niños y jóvenes y de las que guardaron algunas representaciones, mediando generalmente una tarea, lección o prueba como parte del trabajo escolar. Luego, introduciré la cuestión de la enseñanza de la historia reciente en la Argentina, revisando la tradición de la enseñanza y los cambios de las últimas décadas, y diferenciando también qué ocurre en la escuela primaria y en la educación media. Estos apartados intentarán comprender los diferentes condicionamientos que rodean a las escuelas y dificultan el tratamiento de la historia reciente, en particular, del período de la última dictadura militar.

Más adelante me referiré a algunos lugares que convocan a la memoria escolar, que convocan a los sujetos, y donde se pueden encontrar a docentes y alumnos mirando, pensando, preguntando, actuando. Allí reflexionaré, por ejemplo, sobre las ansias de justicia que suscita en la escuela un lugar muy especial, un libro que habla de lo indecible para los adultos y, también, para los jóvenes, el *Nunca Más*, donde se encuentran recopiladas denuncias e información sobre los desaparecidos.

También haré referencia a la inquietud que genera en la escuela otro lugar, una plaza, la Plaza de Mayo, donde todos los jueves a las 15.30 horas realizan una ronda alrededor de su pirámide las Madres de Plaza de Mayo, con el símbolo del pañuelo blanco que anuda en las cabezas el sentido de la búsqueda de sus hijos desaparecidos.

Finalmente, aludiré a la conmoción que produce un film, que en tanto lugar, a diferencia de los anteriores, se presenta como propio y específico de la memoria escolar. Me refiero a la película *La noche de los lápices* (Olivera, 1986) que narra un episodio de represión a nueve jóvenes estudiantes de escuela secundaria que participaron en las movilizaciones por el boleto estudiantil en la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires.

Un libro, una plaza y una película, tres lugares a los que suelen acudir los profesores y alumnos para el trabajo sobre la historia reciente, tres lugares por donde la

¹ Desarrollado por Pierre Nora, *lugares de la memoria* constituye una noción que intenta hacer inteligible ciertos aspectos simbólicos de la historia contemporánea, en particular, la organización y las representaciones de la historia nacional. Desde la perspectiva de Pierre Nora, los lugares de la memoria serían aquellos símbolos luminosos en los que se encarna la memoria: fiestas, emblemas, monumentos, conmemoraciones, libros, museos., entre otros.

memoria escolar suele merodear y sobre los que cabe pensar en las vistas, reflexiones y tropiezos que encuentran en su recorrido.

Sin embargo, algunos profesores y alumnos van más lejos, a lugares difíciles, por cierto, de acceder. Se trata de los centros clandestinos de detención (CCD). Otros buscarán atajos por lugares que hagan del arte un espacio de pensamiento y memoria. En esta dirección cabrá reflexionar sobre el sentido educativo del Parque de la Memoria y Monumento en Homenaje a las Víctimas del Terrorismo de Estado, ubicado en la Ciudad de Buenos Aires, junto a la Ciudad Universitaria y frente al Río de la Plata, lugar donde muchas víctimas de la represión fueron arrojadas.

Para cerrar, la escuela como lugar de historia, memoria, arte y actuación. Y así el primer lugar que se presenta, el libro *Nunca Más*, retornará a partir de un arduo y oscuro proceso de lectura escolar que convierte a la propia escuela en lugar de memoria, encuentro, pensamiento, sensibilidad y representación. Así, con el teatro en la escuela, gestos, palabras y cuerpos hablan sobre el pasado reciente a una joven generación que nació y vivió una vez finalizada la dictadura militar.

¿Cuáles han sido los aportes de la enseñanza de la historia a la construcción de identidades abiertas y plurales? ¿En qué medida supuso una reflexión que contribuyera al fortalecimiento de la democracia? ¿En cuánto aportó a una interpretación y a una sensibilidad que permitiera la fabricación de menos injusticias? ¿Qué lecciones de humanidad o inhumanidad legó? Se trata de preguntas que implican de uno u otro modo a la educación histórica y su tradición, y también preguntas que cuestionan la enseñanza de la historia reciente hoy.

Lugares de la memoria e historia escolar

Si la historia y la memoria se entremezclan, probablemente esto sea más evidente cuando se piensa en la escuela, porque la transmisión cultural de los contenidos de la historia en el aula han tendido a la conformación de una memoria escolar con características propias e identificables que resultan de la intención pedagógica de volver enseñable algo que acompañó con diversa distancia la producción académica.

La historia como disciplina escolar tiene una breve historia. Por lo pronto, no tuvo entidad de tal hasta bien entrado el siglo XVIII. En la *Ratio Studiorum* de 1599 — regla que pautó la organización de los colegios jesuitas dispersos por diferentes continentes—, se la consideraba como un saber lúdico reducido a la simple narración de eventos que era conveniente dosificar y que, por tanto, debía tratarse en el marco de las actividades recreativas y de repaso llevadas a cabo en los días sábado. Hoy diríamos que los jesuitas consideraban a la historia como un “contenido extraprogramático”. Por su parte, Comenio, el padre de la didáctica, no estuvo muy alejado de esta perspectiva. En su *Didáctica Magna* de 1657 consideraba a la historia como un “simple condimento” disperso en el marco de los estudios más serios como la lengua, la retórica o la lógica. (Cuesta Fernández, 1997).

Sin embargo, a partir de la formación de los sistemas educativos nacionales, desde fines del siglo XVIII y a lo largo de todo el XIX, la historia se comenzó a definir como disciplina escolar, con contenidos, estructura y límites propios, al tiempo que el Estado asumía la administración de la educación e intervenía decididamente en la orientación y control del currículum. Su origen como disciplina escolar dejará una marca en la enseñanza que llega hasta hoy. Su sentido quedará profundamente asociado a la legitimación de los estados y a la conformación de las naciones. También el origen sellará

contornos paradójicos: la historia se convertirá en la historia de naciones inexistentes al proyectar al pasado una nación en construcción y una historia política sin política ya que se contó más “como una epopeya patriótica que como un verdadero campo de disputa entre individuos y grupos” (Privitellio, 1998: 131).

En 1870, en el marco de un proyecto de modernización del país, en la Argentina se inició de un modo sistemático la articulación, expansión y diversificación de la educación pública. La ley 1420 de 1884, que estableció su carácter obligatorio, gratuito y “laico” —o de religiosidad limitada, ya que originalmente se estableció la enseñanza religiosa fuera del horario establecido para el conjunto de las materias—, fue el sustento legal del sistema educativo nacional que comenzaba a edificarse. Esta ley expresaba la intención educativa de la élite política de entonces: la socialización, la formación y la uniformización de los niños a partir de la apropiación de un conjunto de contenidos educativos comunes concebidos como “neutros” y “universales”, más allá de la diversidad de los orígenes nacionales, la cultura local o regional, la clase social o la religión. Así considerado, el sistema escolar público se convirtió en una máquina que expandía la cultura letrada al tiempo que asemejaba poblaciones heterogéneas.

En ese contexto, la enseñanza de la historia tuvo la tarea principal de unificar el relato sobre el pasado histórico. Las particularidades de esta tarea estaban relacionadas con dos cuestiones. En primer lugar, con la necesidad de saldar un pasado reciente atravesado por múltiples conflictos entre quienes enfrentados por guerras de independencia, guerras civiles y luchas facciosas, a partir de la conformación de los Estados Nación, serían considerados “ciudadanos hermanos” e “hijos de la patria”. En segundo lugar, con la incorporación de inmigrantes a quienes ese pasado les era completamente ajeno pero que debían compartir a partir de su arribo. En los mitos colectivos que forjaron el imaginario nacional, la Argentina se presentaba como un crisol de razas en el que todos eran bienvenidos y podían progresar en la sociedad y en la cultura.

Cabe recordar que la “Historia Patria” o la “Historia Nacional” eran el complemento de una escuela que encontraba su fuerza pedagógica en los ritos: las efemérides, verdadero santoral de la patria; los actos escolares y las oraciones a la bandera, especie de misas laicas; el respeto a los símbolos patrios, los discursos escolares en los cuales la palabra pública y la presencia del Estado eran encarnados por la Señorita Directora.

Por otra parte, la historia nacional era el apéndice de una Historia de la Civilización. Una Historia de la Civilización que venía a reemplazar a la Historia Universal que comenzaba con el estudio de los acontecimientos bíblicos y que, en tanto privilegiaba la mirada sobre el Estado, se iniciaba en el Antiguo Egipto y la Mesopotamia, génesis de la civilización y de estados fuertes y centralizados. La Historia Nacional se identificaba con una historia patria que reforzaba la adhesión al Estado y procuraba integrar al pueblo argentino a la moderna civilización occidental. Este modelo de enseñanza de la historia se consolidó hacia el final del siglo XIX y principios del siglo XX en Europa, al mismo tiempo que en Estados Unidos, Canadá y en aquellos países con un alto grado de integración al sistema capitalista mundial, como es el caso de la Argentina.

La búsqueda de un pasado que legitimase la constitución del Estado nacional y el deseo de asegurar una continuidad en la sucesión de las generaciones hacían iniciar los estudios de la historia argentina con la historia de los países de Europa, en particular España, reinado por reinado. Continuaba con los gobiernos coloniales y las invasiones extranjeras que habían amenazado la integridad territorial. El relato culminaba con los grandes episodios de la independencia y la constitución del Estado nacional, responsable de conducir a la Argentina al destino de una “gran nación”. La historia priorizaba, en

consecuencia, al Estado nacional como el principal actor de la realidad argentina, al tiempo que mantenía un criterio de jerarquización social que preservaba la superioridad blanca frente a indígenas y afrodescendientes.

En este contexto, algunos libros de lectura o textos destinados a la novedosa asignatura de historia seguirían un itinerario semejante al del Petit Lavisse, aquel texto escolar usado en Francia hasta la década del sesenta y al que el historiador Pierre Nora (1984) le asignara uno de los capítulos en su obra sobre los lugares de la memoria —*Le lieux de memoires*—, por su papel en la construcción de la memoria nacional de Francia. Para Pierre Nora, ese pequeño texto de unas cuarenta páginas es un lugar de memoria porque millones de niños lo leyeron como un evangelio republicano y, en este sentido, supera a la propia historia que el renombrado historiador Pierre Lavissee publicara en varios tomos hacia 1918 y de los cuales el Petit Lavissee constituye una versión condensada.

En la Argentina, también libros de lectura o de la novedosa asignatura de historia destinados a la educación elemental cumplieron el anhelo de inculcar, en esta Argentina de campañas, pueblos, diversidades lingüísticas y culturales, la idea de la nación y, al mismo tiempo, suscitaron la adhesión al régimen republicano. Llenos de alegorías, estos libros introdujeron en la historia nacional a los niños hijos de inmigrantes y de nativos y los acompañaron en un recorrido guiado por la idea de libertad-república, por las proezas de los héroes y por los símbolos patrios. El primero de ellos fue el *Compendio de la historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata* de Juana Manso, publicado en 1863 y ampliado en sus sucesivas reediciones. Considerando a la “historia patria” forjadora de la educación cívica, el libro de Juana Manso enfatizaba la idea de “República Argentina”. Esta tendencia se expresó luego no sólo en los textos redactados por los autores sino en la iconografía de la república que llegó tempranamente desde Francia al Río de la Plata (Burucúa, Jauregui, Malosetti, y Munilla, 1990) y que colmó las páginas de los libros de historia, trayendo incluso en su tapa el símbolo de la joven Libertad-República con su gorro frigio emergiendo desde las tierras pampeanas.

Le siguieron los “libros de lectura” destinados a los escolares de la educación primaria que tuvieron un papel fundamental en la construcción de la memoria nacional. Pequeños textos, con pocas páginas de historia, supusieron un lugar de memoria para miles de niños que los leyeron como un catecismo laico. Uno de los más difundidos fue *El Nene* de Andrés Ferreyra, egresado de una de las primeras escuelas normales e inspector general del Consejo Nacional de Educación. Publicado en 1898, este libro de lectura tenía la particularidad de entrelazar la historia nacional con la historia familiar narrada por un abuelo, con el afecto de un mayor y con palabras propias del mundo de los niños (Braslavsky, 1994). En esta generación de libros se destaca también, por su amplia repercusión, *El libro del escolar* de Pablo Pizzurno (1901), que contaba con unas pocas páginas de historia nacional y con un amplio abanico de fotografías y dibujos (Braslavsky, 1994).

En tiempos en que la historia se afirmaba como ciencia, algunos historiadores profesionales incursionaron en la producción de algunos textos escolares, convertidos en lugares de la memoria escolar. Entre ellos, se destaca la *Historia Argentina de los niños en cuadros* de Carlos Imhoff y Ricardo Levene (1910) y, especialmente, por su prolongada vigencia, las *Lecciones de Historia Argentina* de Ricardo Levene (1912), destinado a la escuela media. Este libro, lugar de memoria e historia escolar de prolongada incidencia, fue usado hasta hace tres décadas, y contó con más de veinte ediciones hasta 1959, año de fallecimiento del autor. Ricardo Levene fue profesor de la

Universidad de La Plata y de la Universidad de Buenos Aires, presidente de la Academia Nacional de la Historia y director de la Historia de la Nación Argentina. La Nueva Escuela Histórica representó durante décadas a la historia académica y profesional, siendo el mencionado texto escolar de más de cuatrocientas cincuenta páginas el que la hizo masiva entre las jóvenes generaciones que se sucedieron como lectores.

La cultura visual promovida en las aulas abrigaba también otros lugares de la memoria escolar. Por un lado, las láminas que decoraban el aula. Si no había láminas alusivas para el 25 de mayo, el 9 de Julio o el 17 de agosto que ornamentaran las paredes, no había aula. Por otro, el papel de calcar y, más adelante, la sofisticada tecnología del Simulcop, muy conocida por los escolares de los años sesenta (Linares, 2004), fueron los socios de la reproducción y fijación de impecables imágenes sobre la civilización y la nación en los cuadernos de los alumnos. El Simulcop permitía “mágicamente” reproducir un dibujo apoyando la hoja de calcar del cuadernillo con los clásicos dibujos escolares y marcando fuerte por detrás con un lápiz para que allí, en el cuaderno y en la memoria escolar quedara para siempre grabada. También ilustraban las páginas de los cuadernos las figuritas adquiridas en las librerías o quioscos. Por cierto eran el recurso más apropiado para tener en el cuaderno los retratos de los miembros de la Primera Junta de Gobierno y de los gobiernos patrios o de San Martín y Belgrano. Así, dibujos y figuritas convirtieron a los cuadernos en pequeños museos de exhibición de imágenes descontextualizadas que sancionaban la legitimidad de la memoria escolar sobre la nación.

La segunda mitad del siglo XX muestra la extraordinaria expansión de la educación en la Argentina. Como ocurre históricamente, en períodos de masificación de la educación se redoblan los debates sobre las funciones de los sistemas educativos y sobre las características de la enseñanza. Desde la perspectiva de la enseñanza de la historia, la centralidad de la disciplina es persistente y, si bien es importante reconocer que se fue abriendo y ampliando con otros contenidos y funciones, los planes nacionales que se plasmaron durante gran parte del siglo XX para la escuela primaria y media no significaron sustantivos cambios de enfoque. La enseñanza de la historia permaneció ajena a la debilidad de la democracia y la república así como a las exclusiones que sistemáticamente había realizado de toda diferencia que contrastara con la imagen de una sociedad blanca, europea, educada e integrada.

Como dijimos, los cambios en los planes nacionales para la escuela media de 1957 o 1978 no fueron sustantivos (Finocchio, 1989), más allá de una mayor integración de la historia nacional y la historia universal en este último plan a través de la combinación de unidades de una y otra historia en los programas de segundo y tercer año. El código de la disciplina escolar continuó siendo el elitismo, el nacionalismo y el memorismo (Cuesta Fernández, 1997). Por su parte, la vigencia de los textos escritos por reconocidos historiadores como Levene se prolongó hasta los años sesenta, en los que comenzaron a competir con el célebre “Ibáñez”, con diecisiete ediciones entre 1961 y 1972. Libro con ascendiente entre los alumnos por el tono dramático que la escritura otorgaba al hecho histórico, no necesitaba de un gran material gráfico ni de exageradas dimensiones (Devoto, 1993). Llegaba ahora el turno de los profesores de la escuela media que comenzaban a producir los textos escolares de historia: José Cosmelli Ibáñez (1961), profesor de Letras, Martha Etchart y Martha Douzon (s/f), profesoras de historia del Colegio Carlos Pellegrini y Santos Fernández Arlaud (1969), profesor de historia del Colegio La Salle, que introdujo la mirada revisionista en los textos escolares de historia.

Ante un pasado que se contaba para uniformizar en tales términos a la sociedad, la apertura democrática de los ochenta intentó abrir caminos en el marco de un proceso

de transformación curricular puesto en marcha por un número importante de provincias y por la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. En este contexto, la tendencia a la regionalización fue una de las que más influyó. Se expresaba en la mayor parte de las propuestas curriculares como garantía de significatividad de los contenidos curriculares. Sin embargo, también había un interés de orden político-educativo, la voluntad de superar el centralismo cultural y organizativo del sistema educativo argentino. La regionalización fue una estrategia que combinaba las viejas demandas de federalismo con las nuevas de descentralización. Ésta era interpretada de modos diferentes: atención a la realidad circundante, respeto de la diversidad cultural, formación de identidades culturales específicas. En la mayoría de las propuestas, el enfoque tendía a reafirmar la identidad cultural provincial en desmedro de una reorganización novedosa de los contenidos. El concepto de región se asimilaba al territorio político provincial, negándose otros usos posibles y enriquecedores del término. (Dussel, 1994)

En la década siguiente, con la reforma educativa de los noventa se introdujeron cambios que se expresaron en la plasmación de principios vinculados con enfoques que atendían al problema de la renovación del conocimiento. En los ejes de contenidos planteados predominó el relato de la cultura occidental y de la nación como su complemento, sosteniendo la importancia de los contenidos regionales que cada provincia podía incluir a la hora de estipular los contenidos para su jurisdicción.

Pero, una de las novedades de la reforma de los noventa fue la enseñanza de la historia contemporánea en desmedro de otros períodos de la historia enseñada, en particular, en el último año de la EGB3 y en el nivel polimodal. A esta cuestión nos referiremos en el próximo apartado.

En síntesis, textos de historiadores profesionales o de maestros y profesores, así como imágenes fijadas en las paredes del aula o en los cuadernos y carpetas de clase referidos a la epopeya patriótica, constituyeron los lugares de la memoria escolar durante décadas.

Historia reciente e historia escolar

En la Argentina no hay tradición de enseñanza de la historia reciente. En un estudio realizado por Fernando Devoto (1993) hace ya más de diez años se analizaba la larga tradición de la enseñanza de la historia que focalizaba en la primera década de vida independiente. Gran parte de los textos escolares estaban destinados a esta etapa de la historia, siendo mucho menor la referencia al período colonial o a las décadas siguientes de la historia nacional. Incluso temas como las guerras mundiales resultaron ajenas al estudio de varias generaciones del siglo XX, porque siquiera se rozaba el tratamiento de los inicios del siglo XX. Que el estudio de la historia nacional culminara en los años treinta fue frecuente hasta los inicios de los ochenta y sólo algunos pocos planes de estudio o textos incluían el peronismo.

En efecto, durante más de un siglo la escuela estipuló la imposibilidad del tratamiento de la historia reciente. La escuela aséptica y quirúrgica del guardapolvo blanco educó, desde el siglo XIX, a los hijos de quienes vivían en el país y a los pequeños que bajaban de los barcos en el ritual de la *Oda al silencio*² cantada por los niños todas

² Escrita por el autor de poemas escolares Germán Berdiales, la *Oda al Silencio* era cantada en la apertura de la jornada escolar. Desde la perspectiva del autor, el mejor homenaje a los padres de la Patria era callar y ser

las mañanas (Dussel, 2003). Ese marco de neutralidad era garantizado por la distancia en el tiempo de los períodos de la historia abordados. Por su parte, el sentido común pedagógico sancionaba que la escuela no podía tratar temas que involucraran emociones y sensibilidades o temas controversiales que despertaran intereses y pasiones como los implicados en procesos políticos recientes.

En tiempos de la última dictadura, la intimidación por la legislación represiva del terrorismo de estado connotaron la idea de neutralidad y asepsia de las prácticas escolares con la llamada “detección de subversivos” y con la censura de los contenidos de enseñanza, textos escolares, métodos participativos de la escuela y estrategias grupales del aula. Considerado un posible espacio de circulación de “ideas subversivas”, la decisión del gobierno militar fue distribuir en todas las escuelas una resolución editada como libro impreso, de ochenta páginas, que se titulaba *Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)*. En el texto, se afirmaba que correspondía a los educadores ser “custodios de nuestra soberanía ideológica”. La pedagogía de la neutralidad hacía lugar al terror fortaleciendo las vallas que frenaban el tratamiento de cuestiones polémicas.

En la transición democrática la enseñanza de la historia acompañó a las políticas de la memoria —antes que a la producción historiográfica—, a través del estudio de los diversos golpes de estado. Al mismo tiempo discutía la relevancia de introducir lo controversial en el aula como parte de una pedagogía democrática que ofreciera otra cultura política a las jóvenes generaciones. En esta dirección caminaron diferentes propuestas curriculares, textos escolares y prácticas docentes.

Por su parte, los Contenidos Básicos Comunes³ estipulados en 1994 y 1997 enfatizaron el estudio de historia contemporánea, siendo esto motivo de algunos cuestionamientos por historiadores que entendieron suponía el descuido de otros áreas de conocimiento como la historia colonial, de relevancia para una sociedad como la nuestra.

Sin embargo, el tratamiento de la historia reciente suscitó hasta hoy vacilaciones debido, según se sostiene, al escaso sustento en una producción nacida del trabajo de los historiadores. Por tanto, no es sólo la historia de la escuela la que limita las posibilidades de que la historia reciente entre de la mano de maestros y profesores a lugares que enriquezcan la memoria con sentidos colectivos, y también propios, singulares, subjetivos de docentes y alumnos. Los debates en el campo de la historiografía argentina sobre la posibilidad o no de hacer historia reciente, así como la escasa producción académica accesible a los profesores, en comparación con la referida a otros períodos históricos, incidieron en la posibilidad efectiva de atender desde la educación a las necesidades que plantea la formación de las jóvenes generaciones.

A esto se agrega que algunos historiadores consideren a esta temática marginal dentro del campo de su producción, entendiendo que la historia reciente aún no ha sido escrita y que así lo expresen públicamente, certificando de modo indirecto la escasa lectura por parte de los docentes de lo producido hasta hoy. Aunque se cuente con bibliografía, heterogénea, por cierto, en la que se combinan textos periodísticos con los de

obedientes hacia la autoridad (Dussel, 2003).

³ Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) fueron elaborados como pauta curricular para los diferentes niveles del sistema educativo argentino por la Dirección de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Cultura y Educación. Contaron con la aprobación del Consejo Federal de Educación, órgano que convoca a los ministros de Educación de las diferentes Provincias y de la Ciudad de Buenos Aires.

otras ciencias sociales, estos materiales no se convertirán en lectura frecuente de quienes enseñan en las escuelas (De Amézola, 1999).

Por tanto, más allá de lo que supone lo traumático para la representación, comprensión y enseñanza de la historia (LaCapra, 2005), la historia reciente no ha sido abordada de modo sostenido por la enseñanza de la historia porque así lo pautó una larga tradición y porque los docentes no fueron instrumentados por lecturas que fortalecieran su tarea. Sin embargo, al tiempo que la escuela enfrentaba estas dificultades, las políticas de la memoria lograron sedimentar los sentidos democráticos -y antidictatoriales- del *Nunca Más* entre los jóvenes y la educación abrió, lentamente, diversos espacios de mediación entre el pasado y el presente.

Lugares de la memoria escolar en las escuelas primarias y medias

Diferentes entradas educativas a los lugares de las memorias sobre la última dictadura proponen los maestros de las escuelas primarias con respecto a las aproximaciones que sugieren los profesores de la educación secundaria. Tal como hace más de cien años, gran parte de los maestros de las escuelas primarias argentinas continúan induciendo en el ánimo de los niños el “amor a la Patria”, a través de lecturas alusivas a los próceres y de ademanes graves en señal de respeto y honor a los símbolos nacionales. Más o menos relajado, el legado educativo del siglo XIX sigue vigente en lecturas, cuadernos y actos escolares a través de un recuerdo ritualizado de escaso sentido (Finocchio, 2005).

En las escuelas secundarias, en cambio, algunos profesores han llevado a cabo iniciativas en consonancia con las políticas de la memoria que impregnaron simbólicamente las miradas sobre el pasado reciente y que, de resonancia en la Argentina, tienen mayoritariamente como protagonistas en su manifestación pública a los jóvenes, quienes a su vez reclaman en la escuela por la transmisión de un pasado silenciado. Otras escuelas, aunque pocas se dirá, es cierto, no sólo hacen suya la narrativa del *Nunca Más* sino que han comenzado a dejar escuchar otras nuevas, intentando incluir la última dictadura militar en la compleja trama de la historia argentina.

En la escuela media resuena la insistencia de los estudiantes por saber qué pasó en los setenta. Esto habilita cierto espacio para el tratamiento de la historia reciente. Pero no son pocas las contrariedades de los mayores para construir junto con las jóvenes generaciones una memoria productiva sobre un pasado traumático. Dolor, molestia, turbación, perplejidad afectan muchas veces a los profesores. En otras ocasiones, al tratamiento de un tema considerado “difícil” para su enseñanza, se agrega la presencia en las aulas del hijo de un policía o de un militar. Alumnos que se niegan a ver un film que trate sobre la dictadura, padres que envían cartas de queja a la escuela por mostrar la historia sólo “de un lado y no de ambos”, son situaciones que hablan de memorias vivas, no cicatrizadas, dolorosas, referidas a uno de los capítulos más sombríos de la historia argentina. Frente a la dificultad para asumir el conflicto implícito en el montaje de las memorias sobre el pasado de la dictadura, retorna, entonces, actualizada, la histórica neutralidad de la escuela.

Tres lugares, tres entradas, tres lecturas escolares

Las propuestas escolares que avanzaron, más allá de los obstáculos en la construcción de esas memorias, lo hicieron entrando y mirando tres lugares. Uno de ellos es un libro, el informe del *Nunca Más*, elaborado por la Comisión Nacional sobre desaparición de Personas (CONADEP), que recopila denuncias e información sobre desapariciones. Este libro condensa la narrativa del horror de la dictadura más sangrienta del país y de América Latina. A veinte años del golpe militar, en 1996, junto con dos colegas escribimos un libro que acercara a los alumnos a la lectura de un relato extremadamente difícil y duro, el del *Nunca Más*, y que, sobretodo, evitara un tratamiento superficial, como si se tratara del guión de una “simple película de terror” (Dussel, Inés; Finocchio, Silvia; Gojman, Silvia (1997). Ese trabajo presentaba, especialmente a través de preguntas y actividades, diversas puertas de entrada a ese lugar, a ese libro de la memoria, que es el *Nunca Más*. De este modo, intentaba introducir en la escuela la lectura de un texto que circulaba con más fuerza por fuera y proponía no dejar de interrogarse sobre ella. Sin dejar de suscribir el gesto del *Nunca Más*, la discusión hoy en la Argentina es algo diferente. Básicamente, la inquietud gira alrededor de si pueden tener lugar en la sociedad, y nosotros decimos en la escuela, otras narrativas que permitan comprender que ese libro no condensa toda la historia reciente del país (Halperin Donghi, 2003), otras narrativas que enriquezcan el pensamiento y fortalezcan desde allí las lecciones de humanidad aprendidas hasta hoy, otras narrativas que sin eludir la ética no sobrecarguen de moral e inhiban las preguntas y discusiones sobre la historia reciente. En este sentido, los planteos se realizan hacia la consideración del testimonio como única fuente. Sin dejar de reconocer que la memoria hizo posible la condena al terrorismo de estado, Beatriz Sarlo (2005:26) retoma en su último libro una convicción de Susan Sontag y reubica el valor del pensamiento frente a la memoria; “es más importante entender que recordar, aunque para entender sea preciso, también, recordar”.

El segundo lugar es una plaza, la Plaza de Mayo, donde todos los jueves a las 15.30 horas las Madres de Plaza de Mayo realizaron una marcha alrededor de su pirámide. La Plaza de Mayo es un espacio público con gran significado histórico: la fundación de Buenos Aires, la revolución contra el poder español, las manifestaciones políticas y sociales de distintos movimientos, los discursos políticos como los de Perón y Evita tuvieron a esta plaza como escenario. Sin embargo, las marchas llevadas a cabo las madres todos los jueves intentando “marchar hacia algo” constituyeron una acción sostenida en el tiempo para hacer ver aquello que costaba ver; para horadar la ignominia que ocasionaba la tragedia; para mirar, saber y enfrentar una historia difícil y dolorosa. Hoy algunas madres detuvieron sus marchas porque interpretan que su voz ha sido escuchada por el poder político. Sin embargo, el trabajo de memoria y duelo continúa, porque la historia tiene mucho por pronunciar aún y porque cabe saber y pensar bastante antes de que llegue el alivio, o el olvido. Mientras esto ocurre, en la escuela está latente el riesgo de que la Marcha de las Madres quede cristalizada en los textos escolares como la única lucha por la memoria, o como algo de ayer distante en el tiempo, siendo ambas relaciones con el pasado poco productivas para la construcción en el presente de un pensamiento abierto a los interrogantes sobre la historia reciente. Y esto cabe no sólo para la escritura sino especialmente para las fotografías que muestran la Marcha de las Madres. Si la historia sufre un retraso en el tratamiento de las imágenes, en la educación histórica esto se torna más evidente. La tradición de imagen-fetiché en los libros escolares

conspira contra una mirada educada, crítica, que aporte al entendimiento de la historia. Didi Huberman (2004) caracteriza la imagen-fetiché como una imagen total, detenida, inanimada, unívoca, que congela en un único fotograma a todos los personajes. Los testimonios visuales atravesados por palabras requieren de otros tratamientos si se trata de acercarla a la terrible historia del pasado reciente.

El tercer lugar es un film, que, a diferencia de los anteriores, se presenta como lugar propio y específico de la memoria escolar. La película, *La noche de los lápices* (Olivera, 1986), trata, como mencionamos, sobre un episodio de represión a nueve jóvenes de la escuela secundaria que participaron en las movilizaciones por el boleto estudiantil en la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires. Durante la transmisión de las imágenes, los chicos se conmueven y lloran. Son esas imágenes —y no de las explicaciones de los profesores—, las que refuerzan en la escuela la condena ética del gobierno militar. Así, como de contrabando, la memoria llega a la escuela a través de la cultura audiovisual, una cultura denostada por la cultura escolar. Un larguísimo periplo de años de uno de los sobrevivientes, Pablo Díaz, brindando charlas en escuelas, contribuyó a que se instalara el tema en el ámbito educativo y a que el film se convirtiera en emblema de la memoria escolar. La discusión hoy es cómo incluir en las elaboraciones del pasado las luchas políticas y la militancia en organizaciones guerrilleras de aquellos chicos, cómo introducir lecturas que en lugar de presentarlos como jóvenes que no sabían lo que hacían o que no medían los riesgos los muestren como estudiantes insertos en una compleja trama histórica y política (Lorenz, 2004).

Dos lugares, dos búsquedas, dos desafíos para la escuela

La escuela se encuentra hoy frente a dos retos en relación con los lugares de la memoria. Uno de ellos es el Parque de la Memoria y Monumento en Homenaje a las Víctimas del Terrorismo de Estado, ubicados en la Ciudad de Buenos Aires, junto a la Ciudad Universitaria y frente al Río de la Plata, lugar donde muchas víctimas de la represión fueron arrojadas. Se trata de un paseo público con un monumento y un grupo poliescultural. Una comisión encargada de realizar esta tarea llevó adelante un concurso internacional al que se presentaron seiscientos sesenta y cinco proyectos de esculturas provenientes de cuarenta y cuatro países. De ellos se seleccionaron doce obras y la comisión invitó a otras seis artistas a que realizaran sus esculturas. Se suponía que el valor estético de estas esculturas y sus búsquedas orientadas a la construcción de una memoria abierta y viva en nuestra sociedad justificarían ampliamente su sentido pedagógico, y que los aspectos estéticos y las cuestiones de forma abrirían allí al planteo de nuevas preguntas y nuevas interpretaciones que desafiaran a la escuela. Sin embargo, este espacio no ha sido apropiado por la comunidad educativa de la Ciudad de Buenos Aires y, mucho menos, de las provincias. Esto es, no se convirtió en lugar de “memoria viva” que alentara el estudio del pasado reciente desde la escuela o promoviera reunión, reflexión y debate entre las jóvenes generaciones.

El segundo desafío es atreverse a entrar en los Centros Clandestinos de Detención y, en particular, que la escuela tome la palabra en el actual debate sobre el destino del más importante de ellos, la Escuela Superior de Mecánica de la Armada (ESMA). destinado hoy a convertirse en museo, en el Museo de la Memoria, porque allí se encuentran las huellas más profundas del horror. En ese lugar las fuerzas de la Marina no sólo detuvieron a miles de personas sino que las torturaron, las asesinaron, las hicieron desaparecer, les robaron sus hijos o las arrojaron desde aviones al río frente al

cual se encuentra la Ciudad de Buenos Aires, el Río de la Plata. La intención política del actual gobierno de la Nación es construir allí un Museo de la Memoria, y, concretado ya el desalojo que obligó a la Armada a abandonar totalmente ese predio, se inició el debate sobre el sentido del Museo. Gran parte de los organismos de derechos humanos sostienen que ese lugar debe ser destinado a la memoria del terrorismo de Estado y a sus víctimas. Otras organizaciones políticas pugnan por la apertura del debate, para que sea lo más amplio y público posible. Un año atrás el presidente Kirchner visitó el campo de concentración de Dachau, cercano a la ciudad alemana de Munich. Un artículo publicado en un periódico de Buenos Aires bajo el título "*En Dachau, Kirchner reforzó su idea de los museos de la memoria*" reproduce algunas declaraciones que realizó mientras la comitiva caminaba en silencio: "en la Argentina la sociedad no quiere asumir lo que pasó", "hay que enseñar en los colegios lo que pasó en la Argentina", "hay que fijar la memoria, aunque me critiquen, aunque cueste", "*yo quiero hacer el museo de la memoria, hay que hacerlo, hay que hacerlo cuanto antes.*"⁴ Sin embargo, frente a estas apelaciones, hasta hoy los educadores no han hecho escuchar su voz o realizado aportes sobre cómo puede el Museo de la Memoria enriquecer las memorias a construir desde la escuela. Probablemente el mundo educativo no se atreva a decir aquello que piensa. Para Bruno Groppo (2005), el objetivo de este museo debería ser no sólo salvaguardar la memoria de las víctimas sino, además, aportar elementos que permitan comprender lo que pasó, y entrar, por tanto, en el terreno de la historia. Desde su perspectiva, debería tratarse de un museo del pasado reciente que como mínimo refiera a la época peronista, a la "revolución libertadora", a la dictadura de Onganía, llegando hasta los noventa y la época actual. De este modo, el Museo prestaría particular atención a la última dictadura, pero no exclusivamente. El problema, sostiene, es que en este momento no existe entre los historiadores un consenso mínimo sobre un proyecto que se abra a una mirada histórica, crítica y autocrítica hacia el pasado. Para Alejandro Kaufman (2005), en cambio, no se trata de historia, contexto, causas, responsabilidades, sino de mostrar qué fue, cómo fue y qué ocurrió en la ESMA. No tiene el propósito de comprender ni de enseñar la historia, sino sólo mostrar lo que allí aconteció. Por eso, imagina al Museo como una barrera a la negación del horror. Estas discusiones no llegan a la mayoría de las escuelas.

Un lugar, una escuela

El movimiento de Teatro por la Identidad reúne a 300 artistas que comparten la lucha y la búsqueda de las Abuelas de Plaza de Mayo, que trabajan ad honorem y representan sus obras de forma gratuita. La identidad de los individuos, la identidad del país es el problema que los convoca a la dramatización. Así, el arte se pone a disposición de la construcción de memorias activas. En una escuela pública de la ciudad de Buenos Aires, los alumnos estudiaron durante varios meses este movimiento desde una perspectiva histórica, filosófica y artística. Leyeron y vieron sus obras, analizaron sus guiones, sus puestas en escena y los efectos en los espectadores. El trabajo de los alumnos culminó con la representación de una obra escrita por ellos mismos que seguía, en parte, los planteos estéticos de "Teatro por la Identidad", esto es, obras que apuntan a la memoria creativa del público sobre aquello que las escenas intentan delinear. Pero

⁴ "En Dachau, Kirchner reforzó su idea de los museos de la memoria", en *La Nación*, 17 de abril de 2005, Buenos Aires, p. 12.

partían de un estudio previo de sus producciones, y sus escenas hablaban de diferentes historias proponiendo pensar sobre ellas hoy. También traían el profundo sentido del *Nunca Más*, el libro, el primer lugar de memoria al que aludimos en esta conversación, pero recreado en clave del intenso proceso de lectura llevado a cabo.

Las diversas disciplinas — la historia, la literatura, el teatro, la filosofía, la danza, por ejemplo— abordan el pasado reciente reconociendo formas propias. La pregunta por los lugares de la memoria y por su imbricación más o menos próxima con la historia nos lleva a preguntarnos si sólo los procedimientos del oficio del historiador conducen a un pensamiento riguroso, y si no hay otras modalidades narrativas o hibridaciones posibles que alienten lúcidas y sólidas aventuras intelectuales para el tratamiento del pasado reciente. Según Dominick LaCapra (2005: 220) “la interacción de la historia con otros géneros y con formas híbridas ha cuestionado con vigor lo que se daba por sentado en las disciplinas y las entidades universitarias, así como en las concepciones de la academia y el arte. Esos cuestionamientos alcanzan los fundamentos mismos del pensamiento organizado y la autocomprensión.” Desde una perspectiva más humilde, un complejo y lento proceso de lectura en una escuela retornará a partir de un arduo y oscuro proceso de lectura escolar al *Nunca Más*, convirtiendo a la propia escuela en lugar de memoria, encuentro, pensamiento, sensibilidad y representación. Así, con el teatro en la escuela, gestos, palabras y cuerpos hablarán sobre el pasado reciente a una joven generación que nació y vivió una vez finalizada la última dictadura militar.

Salida

Viendo en perspectiva, al finalizar, el recorrido por los lugares de la memoria escolar queda la impresión de que la historia reciente que transmite la escuela a las jóvenes generaciones tiene una textura frágil, más frágil tal vez que la que transfieren otras instituciones sociales, como los medios de comunicación, por ejemplo. Queda la impresión, también, de que la escuela es un espacio adonde llega la historia, pero es además (o tal vez más) una máquina imponente de memoria institucionalizada. La memoria nacional impuso su impronta en la escuela sobre cualquier otro tipo de memoria en función de la dirección que adoptó la enseñanza de la historia. Y en esa dirección quedaron plasmados algunos lugares de la memoria de la última dictadura, como la Plaza de la Madres, la película *La noche de los lápices* y el *Nunca Más*, convertidos en gestos de condena hacia el terrorismo de Estado. El éxito de las políticas de la memoria llegó a la escuela. Y es muy importante que así sea, aunque a esta altura ya se espere algo más que alimente de otro modo la relación del pasado con el presente.

En este recorrido, historia del presente de la escuela observamos, también, qué evita la escuela, qué no puede, no está en condiciones o adónde no quiere acceder. Ni el Parque de la Memoria, ni los Centros Clandestinos de Detención se han instaurado como símbolos a los que el trabajo escolar haga lugar. Por diversos motivos, la escuela todavía no está dispuesta a ver la existencia de los CDD. Probablemente no esté preparada para ello. Tampoco ha dado lugar a un parque, consagrado como lugar de memoria por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires pero no por el conjunto de la sociedad. La escuela está más atrás. Sigue pasos y movimientos de otros, en muchos momentos.

Finalmente, la escuela como lugar de memoria. Abrir este interrogante supone reconocer el papel que ha jugado la escuela en este sentido y registrar algunos trabajos diferentes en esa institución que vislumbran lo más problemático de la enseñanza de la historia: su relación con otras disciplinas, la relación historia-memoria, los diversos modos

de transmitir la historia, sus posibles efectos. Reconocer el trabajo de algunas escuelas, de algunos docentes, supone matizar el telón de fondo de algunas de nuestras generalizaciones que hubiéramos preferido evitar.

Treinta años es muy poco para digerir semejante historia del pasado reciente, y lo es más para una institución como la escuela acostumbrada a saldar conflictos en el marco de un relato nacional antes que a abrirlos. Intentar aproximarnos a los lugares de la memoria escolar tal vez sea un aporte para comenzar a proponer otros recorridos educativos.

Bibliografía citada:

BRASLAVSKY, Cecilia (1994) La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas, en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia, *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Aportes y reflexiones, Paidós, Buenos Aires.

BURUCÚA, Gastón; JÁUREGUI, Andrea; MALOSETTI, Laura y MUNILLA, María Lía (1990): "Influencia de los tipos iconográficos de la Revolución Francesa en los países del Plata", en AAVV (1990) *Imagen y recepción de la Revolución Francesa en la Plata*, Comité Argentina para el Bicentenario de la Revolución Francesa - Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor, Barcelona.

DE AMÉZOLA, Gonzalo (1999) "Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente", en *Entrepasados, Revista de Historia*, año IX, n° 17, pp. 137-162.

DEVOTO, Fernando (1993) "Idea de nación, inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina", en *Propuesta Educativa*, año 5, n. 8, Buenos Aires, FLACSO.

DIDI HUBERMAN, Georges (2004) *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Paidós, Barcelona.

DUSSEL, Inés (1994) *El currículum de la escuela media argentina*. Ministerio de Cultura y educación, Dirección Nacional de Cooperación Internacional, Argentina.

DUSSEL, Inés (2003) "La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos", en *Anuario de Historia de la Educación*, N°4, Buenos Aires, pp. 11-36.

DUSSEL, Inés; Finocchio, Silvia; Gojman, Silvia (1997) *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*. Eudeba, Buenos Aires.

FINOCCHIO, Silvia (1989) "Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media: historia, lengua y literatura, educación cívica y física", en *Propuesta Educativa*, año 1, n. 1, Buenos Aires, FLACSO.

FINOCCHIO, Silvia (2005) "La ciudadanía en los cuadernos de clase", en *Enseñanza de las ciencias sociales*, Revista de investigación, año IV, n°4, Barcelona, marzo 2005.

GROPPO, Bruno (2005) De la carta a los organismos de DDHH (Paris), en AAVV *Memoria en construcción. El debate sobre la ESMA*, La marca Editora, Buenos Aires.

HALPERIN DONGHI, Tulio (2003) Prólogo, en Novaro, Marcos y Palermo, Vicente *Historia Argentina. La dictadura militar. 1976/1983*. Paidós, Buenos Aires. p. 12.

KAUFMAN, Alejandro (2005) "Museo del Nunca Más", en AAVV *Memoria en construcción. El debate sobre la ESMA*, La marca Editora, Buenos Aires.

LA CAPRA, Dominick (2005) *Escribir la historia, escribir el trauma*. Nueva Visión, Buenos Aires.

LINARES, María C. (2004) "Simulcop, ayuda a dibujar digitando la mano del niño" en *El Monitor de la Educación*, N°2, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

LORENZ, Federico (2004): "Tomála vos, dámela a mí", en Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico, *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI, Madrid.

NORA, Pierre (Dir.) (1984) *Le lieux de mémoire*. Tome 1, "La République". Gallimard, Paris.

PRIVITELLIO, Luciano de (1998) "Los otros en la historia escolar: las naciones extranjeras en los manuales", en *Entrepasados*, Año VIII, Nro. 15, Buenos Aires.

SARLO, Beatriz (2005) *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*. Siglo Veintiuno editores, Buenos Aires.