

REPRESENTACIONES DE LA VIOLENCIA 1955-1976: LECTURA, TRADUCCIÓN Y ENSEÑANZA DEL PASADO RECIENTE ARGENTINO

Yésica Alejandra Billán ¹

Resumen: En Argentina la transmisión del pasado cercano, y fundamentalmente la condena de la última dictadura militar (1976-1983), ingresó oficialmente en el ámbito educativo durante las últimas décadas. Sin desconocer la centralidad de dicha temática, aquí nos interesa correr el foco de análisis y centrar la mirada en la enseñanza del período previo, es decir, los años comprendidos entre 1955-1976. Este compendio de años se encuentra aún abierto y en proceso de elaboración social y, un tema crucial como la violencia de aquellos años, se topa con representaciones heterogéneas que actualmente circulan en el espacio público. En función de lo anterior, aquí nos interesa presentar la normativa educativa vigente y analizar los intercambios que se efectúan entre una profesora de historia y su grupo de alumnos en un aula de historia de sexto año de la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. A partir de dicho análisis intentaremos rastrear indicios de las representaciones de la violencia política del período 1955-1976 que circulan en el cotidiano escolar en la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Palavras-chave: Violencia política. Normativa. Prácticas escolares

INTRODUCCIÓN

En este trabajo me interesa centrar la mirada en el período 1955-1976 y la transmisión escolar de la violencia política que atravesó dicho compendio de años. Más, allá de que Argentina la transmisión del pasado cercano, y fundamentalmente la condena de la última dictadura militar (1976-1983), la elaboración social de los años se encuentra aún abierta y, un tema crucial como la violencia de aquellos años, se topa con representaciones heterogéneas que actualmente circulan en el espacio público y académico. A pesar de existir estas posturas disimiles, los contenidos vinculados a la historia reciente ingresaron al ámbito educativo a través de diferentes dimensiones como pueden ser las normativas educativas, las propuestas pedagógicas, las prácticas escolares.

En función de lo anterior, aquí nos interesa presentar la normativa educativa vigente y analizar los intercambios que se efectúan entre una profesora de historia y su grupo de alumnos en un aula de historia de sexto año de la Educación Secundaria de la Provincia de

¹ Magíster en Historia Contemporánea, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. E-mail: yesicabillan@gmail.com

Buenos Aires. El objetivo no es medir correspondencias entre la cultura normativa y la cultura práctica, sino por el contrario advertir las lecturas y traducciones de la profesora de historia y el diálogo con sus alumnos (los cuales llevan al aula representaciones familiares y cotidianas que interpelan a la profesora).

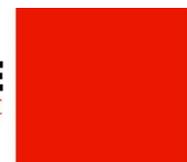
Con el objetivo de analizar el ingreso de la violencia política 1955-1976 en las aulas parto de considerar que diferentes voces, internas y externas a las escuelas, intervienen en la determinación de los contenidos a enseñar redefinen y negocian, en diferentes escalas y en muchos campos, lo que es considerado socialmente relevante para ser transmitido en el campo educativo. En este sentido, todas estas voces, las normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a transmitir y las prácticas de profesores y alumnos, conforman la cultura escolar. Dicha cultura, involucra a una serie de normas, saberes a inculcar, así como también una serie de prácticas que permiten la incorporación de dichos saberes (Julia, 2001). Al mismo tiempo, adhiero a las investigaciones que señalan que los cambios normativos y las propuestas pedagógicas no necesariamente generan nuevas prácticas. Por el contrario, en ocasiones las prácticas e invenciones del sistema educativo anteceden a los cambios normativos operados por fuera de las instituciones educativas (Finocchio, 2009; Vidal, 2005). Por lo mismo, no debe utilizarse el análisis normativo con el objetivo de medir correspondencias con las prácticas, sino que deben comprenderse como elementos que conforman la cultura escolar. En efecto, aquello que se transmite en las escuelas no es sólo producto de la prescripción y los condicionantes impuestos desde la normativa educativa. En dicha transmisión juegan un rol central los actores que intervienen en dicha operación y las prácticas que desarrollan.

Retomando los aportes de Dominique Julia (2001), aquí me interesa analizar las transferencias culturales operadas desde la escuela hacia otros sectores sociales, así como, inversamente, se dan transferencias desde otros sectores en dirección a la escuela. De lo anterior se desprende que el foco debe colocarse en la conjunción de dichas variables, las cuales generan un nuevo producto cultural propio del saber escolar. En efecto, la escuela no es un mero agente de reproducción de saberes generados por fuera de ella, por el contrario genera productos culturales propios, que transforman y se transforman en el cotidiano escolar (vidal, 2005).

Ante esto, en primer lugar, se presentará la normativa educativa nacional argentina y de la provincia de Buenos Aires que refiere a los contenidos vinculados a la historia reciente. En segundo lugar, se realizará un análisis de diferentes momentos de clases en los cuales una profesora de historia y su grupo de estudiantes abordan la historia argentina reciente y, fundamentalmente, refieren a los años previos a la instalación de la última dictadura militar argentina. A partir de dicho análisis intentaremos rastrear indicios de las representaciones de la violencia del período 1955-1976 que circulan en el cotidiano escolar. Por último se presentarán algunas reflexiones en torno a la complejidad, sensibilidad y responsabilidad que implica el abordaje de esta temática en el ámbito escolar.

REPRESENTACIONES DE LA VIOLENCIA EN LA NORMATIVA EDUCATIVA ARGENTINA Y LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Hacia fines del siglo XX, en un contexto de transformaciones culturales, la implementación de políticas neoliberales, la disparidad nacional del curriculum y el descreimiento en los sentidos que acompañaban a la escuela, se decidió dar curso a una reforma completa del sistema educativo argentino. Entre los motivos que orientó dicha transformación también se encontraba la certeza de que existía una distancia abismal entre aquello que la escuela enseñaba y el grado de avance de las distintas disciplinas de referencia (de Amézola, 2011). En efecto, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993 se reformaron los contenidos a enseñar en la escuela secundaria y se dio paso a la ponderación del pasado reciente en detrimento de la historia patriótica centrada en la figura de los grandes héroes (de Amézola, 2011; Finocchio, 2009). Así, las propuestas curriculares nacionales para el tercer ciclo de la Educación General Básica y el nivel Polimodal –estipuladas por la Ley Federal de Educación de 1993– fueron rediseñadas y concretadas en las diversas jurisdicciones que aplicaron esa legislación. Fue el caso de la provincia de Buenos Aires, que realizó su propio diseño para ambos niveles educativos. En 1999, el diseño bonaerense para el nivel Polimodal presentaba una Historia Mundial Contemporánea para primer año y una Historia Argentina Contemporánea para segundo. En este último, la historia argentina reciente tuvo lugar dentro del recorte temporal que abarcaba de 1850 a la actualidad. Los contenidos estipulados para el período 1955-1976 eran los siguientes:



"[...] Golpe militar de 1955 y proscripción del peronismo: inviabilidad del desarrollismo y el radicalismo. Debilidad de las instituciones democráticas y recurrencia a regímenes corporativos: golpe militar de 1966. Incremento de sectores sindicales y políticos radicalizados. El Cordobazo. Los fracasos del último intento peronista de alianza social. [...]"

En 2004, a consecuencia de la desigual implementación de la Ley Federal de Educación a lo largo del territorio nacional y con el objetivo de homogeneizar los contenidos de las diversas jurisdicciones, el Ministerio de Educación Nacional inició un nuevo proceso de definición curricular identificando “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” (NAP). Los mismos consistían en una serie de contenidos mínimos que debían ser contemplados en las propuestas de todas las jurisdicciones. A partir de la formulación de los NAP, nuevamente se reformularon los diseños provinciales y durante el siguiente año se reorganizaron los contenidos del diseño de provincia de Buenos Aires. Así, en el nivel Polimodal se dotó de mayor centralidad a la historia argentina y latinoamericana y los contenidos del período 1955-1976 se formularon de la siguiente manera:

"[...] El golpe militar de la Revolución Libertadora en 1955 y el fin del régimen peronista. Modernización económico-social-cultural y autoritarismo político. Las organizaciones revolucionarias y cultura política de la revolución. Participación y exclusión política: entre los regímenes dictatoriales y la democracia restringida, 1955-1973. El peronismo en el poder, 1973-1976. Crisis del modelo de desarrollo económico por sustitución de importaciones. Agudización de los conflictos sociales en un contexto de creciente violencia. Contexto y recepción inicial del golpe del 24 de marzo".

Al poco tiempo, ante las extendidas críticas al sistema educativo y los bajos rendimientos logrados a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, se llevó a cabo una nueva reforma de todo el sistema educativo argentino. Allí, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 y en un contexto de auge de políticas de la memoria, una mayor presencia y reconocimiento público de los organismos de Derechos Humanos, cobraron aún mayor relevancia y notoriedad los tiempos contemporáneos, al incluirlos en el cuerpo mismo de la Ley. En efecto, allí se señala que:

“Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: [...] c) 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/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos [...]” (LEN, 26206, art. 92, inciso c. ME).

En función de dicha Ley, se terminó de implementar la reformulación de los contenidos estipulados para la enseñanza de la historia en el nivel secundario.

A fin a la política educativa impartida desde el Estado Nacional, la provincia de Buenos Aires reformuló los contenidos a ser abordados en la Escuela Secundaria luego de la sanción de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires número 13.688 en el año 2007. Allí se menciona que la provincia regula el ejercicio de enseñar y aprender conforme a lo establecido en la Ley de Educación Nacional y dicta su política educativa en concordancia con la política nacional. Sin embargo, aquí no hay alusión específica a temáticas vinculadas a la transmisión del pasado reciente, solo se menciona en su artículo 3 que:

“la educación es una prioridad provincial y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales [...]”

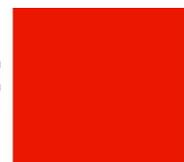
En función de dicha Ley, los diseños curriculares fueron reformulados y reorientados en consonancia con las disposiciones de la normativa nacional y los NAP. Así, el abordaje de temas vinculados a la historia reciente argentina quedó plasmado en el diseño curricular de quinto año (para todas las orientaciones de la Escuela Secundaria) y en sexto año (para la Orientación en Ciencias Sociales y la orientación en Arte).

Por un lado, los contenidos de historia, establecidos en el año 2011 en el diseño curricular de quinto año, son presentados desde su vínculo con la historia Latinoamericana y los procesos mundiales que impactan en la región. Allí se los formula de la siguiente manera:

“El derrocamiento del peronismo: el golpe cívico militar de 1955. Las políticas de desperonización. Las semidemocracias con proscripción del peronismo (1955-1966). El movimiento obrero. Resistencia e integración, la formación de la burocracia sindical. El desarrollismo y la Unión Cívica Radical del Pueblo.

La dictadura de Onganía y sus sucesores (1966-1973): el fracaso de un modelo de modernización económica y el auge de las tendencias radicalizadas de la política. El Cordobazo, la participación obrero-estudiantil, las organizaciones sindicales combativas. El surgimiento de los grupos guerrilleros. El retorno del peronismo al gobierno: pacto social, puja redistributiva, sindicalismo y radicalización”.

Por otro lado, en el diseño curricular de sexto año del 2012 se propone abocarse completamente al abordaje de la historia nacional de los últimos cuarenta. Así, en la unidad 2 denominada “*Los años 70. Movilización social y represión*” se propone trabajar:



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

Al observar en perspectiva y comparar los actuales diseños y los diferentes planes implementados a partir de 1993, encontramos que el período 1955-1976 cobró mayor relevancia y espacio al interior de los planes a lo largo de los años. Al mismo tiempo, la cuestión de la violencia política fue cambiando en sus modos de enunciarse, así como también los sectores implicados. Así, mientras que en 1999 se mencionaba *"Golpe militar de 1955 y proscripción del peronismo"*, en 2011 señala *"El derrocamiento del peronismo: el golpe cívico militar de 1955. Las políticas de desperonización"*. Sin mayor referencia, este cambio en la enunciación deja entrever que en el golpe de Estado de 1955 no sólo actuaron miembros de las Fuerzas Armadas, sino que contaron con apoyos civiles. Al mismo tiempo, la cuestión de la violencia pasó de no mencionarse en el plan de 1999 a enunciarse como *"Agudización de los conflictos sociales en un contexto de creciente violencia"*, en 2005, *"auge de las tendencias radicalizadas de la política"* en 2011 y *"La espiral de la violencia"* en 2012. Estos cambios en los modos de enunciar pueden vincularse con los debates en torno al período y las reflexiones y abordajes teóricos que se generaron en los últimos 15 años en diferentes equipos de investigación académica. Sin embargo, al focalizar la mirada en los contenidos propuestos en los últimos diseños implementados en Buenos Aires (2011 y 2012) a primera vista advertimos que la violencia política desatada entre el período de la “semidemocracia” (Cavarozzi, 2009) y el Estado burocrático autoritario (O’Donnell, 1982) no emerge como contenido transversal al período y que genera las condiciones de posibilidad para la instalación del Terrorismo de Estado. Si bien la violencia política aparece esbozada como *“tendencias radicalizadas de la política”, “radicalización”, “La espiral de la violencia”,* no se definen claros actores, motivaciones o procesos lo cual dota de poca densidad y profundidad conceptual a la violencia de la época. En este sentido nos encontramos con referencias a violencias sin remitir al contexto político y social de la época ni características propias de los diferentes tipos de violencia que atravesaron el período. En este sentido, si bien los planes de estudio reconocen la violencia política de los años 1955-1976, no dejan claro los parámetros desde los cuales se propone pensar dicha violencia.

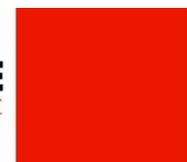
Al mismo tiempo, tampoco hacen referencia a las medidas excepcionales (Franco, 2012) que diferentes gobiernos implementaron durante aquellos años con el fin de dar respuesta a la crisis social generalizada así como tampoco se hace alusión a los consensos sociales en torno a la utilización de la violencia como medio para alcanzar e implementar determinados cambios sociales (Calveiro, 2013).

Estas ausencias no implican que se invalide su abordaje en el aula, pero sí podemos suponer que la normativa educativa refleja una falta de definiciones conceptuales y “vacíos” que puede responder a las representaciones sociales diversas ante la violencia política del periodo 1955- 1976 (a diferencia del fuerte ímpetu que se le otorga al Terrorismo de Estado durante la última dictadura militar). Ante esto cabe preguntarse ¿Qué elementos aporta la propuesta oficial para contribuir con los profesores en el tratamiento de este período? ¿Cómo los docentes leen y traducen estas ausencias? ¿Qué ocurre en las aulas ante el tratamiento de estos temas aún en proceso de elaboración social?

REPRESENTACIONES DE LA HISTORIA RECIENTE Y LA VIOLENCIA EN EL AULA

Durante los años 2012 y 2013 observé el desarrollo de clases de historia de una profesora de historia y su grupo de alumnos en quinto (ocho clases de dos horas) y sexto año (veinte clases de una hora) de la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Tal como señalé en el apartado anterior, en dichos años se abordan los contenidos vinculados a historia reciente argentina.

Al inicio de sexto año, la profesora propuso a sus alumnos buscar canciones, en grupos de tres a cuatro integrantes, que refirieran a la memoria y el período de la última dictadura militar argentina. El objetivo de la actividad era analizar la canción y exponer dicho análisis al resto de sus compañeros. Las exposiciones se sucedieron una después de otra pero particularmente la profesora retomó la frase dicha por uno de los grupos donde señalaron que las víctimas de la dictadura eran "*víctimas inocentes*". A partir de dicha frase, intentó dar visibilidad a una representación naturalizada por las alumnas, repensar el uso de las palabras y por qué es importante reflexionar acerca de determinadas frases instaladas en el imaginario colectivo. En este sentido, la profesora intentó que los alumnos comprendieran que las *víctimas* lo fueron por las acciones del Estado sin tener que adosarles el calificativo de "*inocentes*".



Luego de analizar las canciones, la profesora de historia propuso al grupo de alumnos trabajar con un documento sobre Terrorismo de Estado elaborado por el Ministerio de Educación Nacional. Las clases siguientes se desarrollaron a partir de la lectura, debate e interpretación del documento. Así, al abordar la definición de los desaparecidos como una de las características del Terrorismo de Estado el documento menciona “Como dicen las Abuelas de Plaza de Mayo en su página web, el objetivo era que los niños *“no sintieran ni pensarán como sus padres, sino como sus enemigos”*.” Dicha frase generó un debate e intercambio entre los alumnos:

[...]

Alumna2: lo que yo estoy diciendo es que a mí me parece mal que_ (realiza una pausa de unos segundos) también, las abuelas los tomen como enemigos a ellos

Alumno1: las alumnas están tomando el pensamiento de los militares (un alumno dirigiéndose a la profesora)

Alumna: toman la lógica

Alumna2: ¡a eso voy! no eran enemigos mutuamente, para los militares eran sus enemigos no para todas las personas, pero ahí parece que lo está diciendo como que las abuelas toman que los enemigos eran los militares, como que mutuamente eran enemigos, ¡para mí como que no debería ser así!

Profesora: La expresión tiene también la connotación de lo que está explicando el texto, se toma la connotación de la palabra enemigo dicha desde quienes son los que reprimen, consideran enemigo político, adversario político, entonces los militares pretendían que los hijos de aquellos a quienes ellos habían detenido

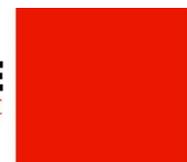
Alumna2:= ¡eso lo entiendo! (enfatisa) quería que sean criados como ellos quieren no con la misma ideología de sus padres, eso yo lo entendí

[...]

Volvieron nuevamente a leer la frase y luego de unos segundos de silencio la profesora agregó:

“yo entiendo lo que xxx intenta decir, pero no creo, quiero creer, que lo hagan con esa connotación si no que adrede lo hacen, no creo que lo estén planteando en la confrontación enemigo- enemigo, que las madres y las abuelas de Plaza de Mayo no sostienen que eso fue una guerra sino todo lo contrario, estamos hablando de terrorismo, por eso lo dicen desde esa perspectiva, desde aquella mirada, utilizando esas palabras con aquella connotación, no con la intención de sostener una guerra”.

La transcripción de este fragmento de la clase presenta diferentes elementos que permiten pensar no sólo esta clase sino también la interpretación de los alumnos, el intercambio con la profesora de historia y los acuerdos a los que arriban. En primer lugar, podemos suponer que este ejercicio plantea un desafío para la profesora ya que se ve interpelada por los interrogantes de sus alumnos que cuestionan la redacción del texto que



se lee, al mismo tiempo que analizan la frase en términos de la concepción difundida del Terrorismo de Estado, por lo que cuestionan el binarismo amigo- enemigo. Esto último resulta relevante al considerar el modo en que se fue transformado el modo de comprender la militancia y la visión de los propios miembros de las organizaciones armadas de los años sesenta y setenta. Al respecto, Pilar Calveiro (2013) señala que el militarismo al interior de las organizaciones armadas desplazó a la política y se convirtió a todo opositor en enemigo. Sin embargo, los relatos posteriores de los sobrevivientes y los organismos de derechos humanos fueron modificando este discurso y se despolitizó lo ocurrido. En efecto, en los relatos y posición adoptada por los alumnos (y también la profesora) operan las elaboraciones de la memoria social acerca del período y la militancia. Esto nos conduce a una segunda reflexión.

Deteniéndonos más concretamente en el contenido de los diálogos, nuevamente se puede advertir que la alumna interpreta a los desaparecidos desde una representación desprendida de la politización de muchos de ellos y donde emerge nuevamente la mirada romántica sobre esos actores al sostener que *“ellos lo que querían hacer era mantener sus ideales”*. Sin embargo, en sus intervenciones en la clase no profundiza cuáles eran esos ideales, la ideología de los padres de los niños expropiados ni desde qué ámbitos se expresaban y qué mecanismos utilizaban para llevar a cabo sus ideales. Así, la mirada de esta alumna lo que permite advertir nuevamente es la representación extendida a partir del *Nunca Más* que despolitiza la militancia de las víctimas del Terrorismo de Estado (Calveiro, 2013; Vezzetti, 2002) vinculando su accionar a *“ideales”* que no presentan una clara definición.

De la transcripción también se desprende que ninguno de sus compañeros objeta la propuesta del documento, por lo tanto, podríamos suponer que concuerdan con los dichos de la profesora y sus compañeros. En este sentido, ninguno de los alumnos en esa clase cuestionó quiénes eran los desaparecidos, en qué momento desaparecieron, ni cómo. En este punto cabe destacar el momento en que realicé las observaciones dado que desde el año 2013 a la actualidad la cuestión de la militancia y participación política en los años sesenta y setenta se ha vuelto un tema de mayor difusión y aceptación entre diferentes colectivos de adolescentes y jóvenes que interpretan esa militancia a la luz de su participación política actual.

Al día siguiente de la observación transcrita más arriba, la profesora y los alumnos continuaron leyendo las características del terrorismo de Estado y fue interesante advertir cómo algunas nociones y representaciones que emergieron en la clase anterior aparecieron formuladas de modo diferente por el mismo grupo de alumnos, fundamentalmente por la alumna número 2. En dicha clase, la propuesta fue leer diferentes comunicados brindados a la población por parte de las Fuerzas Armadas el 24 de marzo de 1976 al asumir el poder. Así, en el transcurso de la lectura la alumna 2 señala: (15/05/2013)

“profe, en ese momento, antes de que lleguen los militares, mi mamá me cuenta de que_ o sea_ en cualquier momento no sabías donde había una bomba_ o sea_ que la guerrilla también estaba, estaba muy, muy instalada, muy fuerte en ese sentido o sea que ponían en contra de los (se detiene y piensa unos segundos) _ no sé de quiénes_ la guerrilla ponía bombas [...]

Alumna 2: todos ven como lo malo de los militares pero ven lo que los demás hacían, los demás también mataban a un montón de gente inocente

Alumna: a lo que digo profe es que mucha gente pedía que vuelvan los militares, yo no digo que_ hablamos muchas veces de que está mal lo que hicieron los militares y no digo que haya estado bien, sino que vinieron para ponerle un freno a lo que estaba pasando, se les fue la mano con lo que hicieron, o sea, estuvo mal lo que hicieron no digo que esté bien, pero antes de que vengan los militares había una situación donde había guerrillas, donde como dijo xxx pusieron una bomba en una fiesta de quince donde voló todo el mundo y gente que no tenía nada que ver

Alumna 5: (dirigiéndose a la profesora en un tono de voz fuerte) ¿hay memoria para esa gente que no tenía nada que ver?

Alumna: porque todos nos acordamos de lo malo que hicieron los militares pero nadie se acuerda de lo malo que hizo la guerrilla en argentina

Alumna 6: ¿Por qué se devuelve con la misma moneda?

Alumna: no digo que esté bien lo que hicieron los militares porque estuvo mal, desaparecieron a un montón de gente pero todos se acuerdan de lo que hicieron los militares pero no de las víctimas de la guerrilla

Profesora: ¿Pero vos que estás planteando? Esta cuestión de bueno como ellos hacían esto, nosotros hacemos esto otro y así, una justificación que estaría encuadrado dentro de esto que nosotros sostenemos no fue lo que sucedió que es la teoría de los dos demonios, acá hubo una guerra donde se enfrentaron dos bandos donde uno evidentemente triunfó, hubo una guerra, hay un discurso que intenta sostener eso y no se escucha equilibradamente las dos voces en esa lucha [...]

Alumna: decir que hubo una guerra justifica las dos partes, la parte de los guerrilleros y la parte de la dictadura diciendo que hubo una guerra y fueron crímenes de guerra y ya está

Profesora: bien, entonces nosotros tendríamos que retrotraernos a la década del setenta y pensar cómo era la situación previa y qué había estado sucediendo en nuestro país y cómo llegamos a ese punto en el 76 ¿Cómo llegamos al 76? ¿Qué cosas nosotros sabemos que pasaron? ¿Qué



cosas pasaron hasta el momento en que se da el golpe? Entonces, obviamente que no vamos a negar la existencia de actos que muchas veces la guerrilla_ lo que se denomina guerrilla urbana porque también estaba la guerrilla en Tucumán_ que se levantaban (xxxx) donde lo que se buscaba era terminar con esos sistemas autoritarios que habían predominado durante toda esta etapa ¿sí? [...]

La clase continuó desarrollándose a partir de diálogo e intervención de la profesora y los diferentes alumnos y allí ella pregunta:

Profesora: ¿Cuál hubiese sido la manera democrática, constitucional de frenar estos conflictos que generaban desorden como vos decís?

Alumna6: profe pero si están poniendo bombas ¿De qué manera democrática lo podés solucionar?

[...]

Alumna 3: Tal vez hubo familia de los militares que tal vez no tuvo nada que ver y sufrió y los mataron y al revés con las otras personas, me parece que hubo excesos de los dos lados

Alumna2: (dirigiéndose a la profesora) ¿Se justifica que la guerrilla haya matado gente inocente?

[...]

Alumna: Hay justicia para todos los desaparecidos, condena para los militares que hicieron esas cosas pero por qué no para los guerrilleros

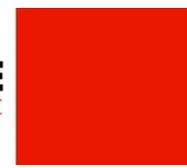
Alumna2: no se habla de la gente inocente que murió en manos de los guerrilleros

[...]

Profesora: hay algo que es sustancial y tiene que ver con lo que estuvimos viendo ayer, con una de esas características

[...]

La discusión continuó durante el resto de la hora y, aunque la profesora intentó conducir a los alumnos hacia lo visto en la clase anterior y las características propias del Terrorismo de Estado, esto no ocurrió. A pesar de los intentos de la profesora, ellos continuaron sosteniendo que no existe justicia para las “*víctimas inocentes de la guerrilla*”. Nuevamente en esta clase el diálogo prima como actividad durante gran parte de la hora. Las mismas alumnas que en la clase anterior afirmaron que los desaparecidos eran personas que luchaban por sus ideales, en esta clase argumentaron que los crímenes de la guerrilla no fueron juzgados y no hay justicia para las víctimas inocentes, donde estas últimas adquieren una connotación completamente diferente de aquellas víctimas inocentes a las cuales referían en las canciones al comenzar el año. Por otra parte, la profesora intenta conducir el intercambio entre el grupo y busca que ellos piensen ese pasado desde el modo en que se accionaría en la actualidad ante los conflictos sociales.



El cambio de opiniones de las mismas alumnas entre una clase y la siguiente puede deberse a que, entre ambas clases, ellas abordaron estos temas en sus casas, trasladando luego al aula la mirada que sus propios padres poseen del período. En este sentido, sus aportes permiten pensar en qué medida aún la “teoría de los dos demonios” es sostenida al interior de la comunidad de donde provienen estos alumnos. En efecto, las alumnas que intervinieron en el debate se acoplaron bajo una misma representación de la violencia y las responsabilidades de ese pasado al sostener que *“mucha gente pedía que vuelvan los militares”*, *“antes de que vengan los militares había una situación donde había guerrillas”*. Así, de sus dichos se desprenden indicios para creer que en el seno de sus familias no ingresó la memoria imperante en el espacio público, la cual condena firmemente los crímenes cometidos desde los órganos del Estado y desdibuja la violencia previa. Por el contrario, podemos suponer que allí prima una memoria pregonada por quienes proponen la consiga “memoria completa”. Sus adherentes reelaboran simbólicamente a los oficiales “muertos por la subversión” y los colocan en el lugar de “víctimas del terrorismo”, reivindicando su accionar (Salvi, 2012). Al mismo tiempo, podemos inferir que, la memoria de víctimas militares es una memoria latente y subterránea en el seno de la comunidad a la que pertenecen este grupo de alumnos y la profesora. Valoraciones semejantes ya fueron advertidas por Levín y otros (2008) quienes evidencian que los adolescentes se esfuerzan por contradecir los objetivos de los militares con su accionar y donde muchos consideran la violencia estatal como la única vía posible frente a la violencia ejercida por los grupos guerrilleros.

Además, del relato se desprende que las alumnas desafían la posición de la profesora al colocar en la clase un tema controversial y en proceso de elaboración como es la violencia previa a la instalación de la última dictadura militar argentina. Al respecto, Elizabeth Jelin sostiene que estos debates están abiertos actualmente y que “reconocer la existencia de proyectos de toma de poder a través de la armas implica incorporar la figura del militante en sus dos caras: está dispuesto a morir, pero también a matar, y lo hace” (Jelín, 2012:57). Esto, a su vez, permite pensar en cómo las fronteras entre la escuela y el exterior no son tales y cómo operaron las transferencias culturales desde la escuela hacia otros sectores sociales, así como, inversamente, desde otros sectores en dirección a la escuela (Julia, 2001). En efecto, las alumnas llevaron a sus hogares los debates de la clase

de historia y, a su vez, retornaron a la institución con nuevas afirmaciones que implicaron un desafío para la profesora de historia ya que incorporaban a la clase un relato opuesto al propuesto por ella.

En estos fragmentos es interesante advertir el modo en que la profesora de historia, quien dejó traslucir su posicionamiento ante la intervención de las alumnas, no anuló ni agotó el diálogo con ellas. Lo interesante en las intervenciones de la profesora es que ella no buscó mencionar cuál sería la respuesta correcta de sus alumnas, sino que, por el contrario, generó nuevas preguntas que, por un lado, invitaron al resto de los alumnos a participar y que, por otro, buscaron encauzar la discusión hacia los contenidos ya trabajados en clase y las características del Terrorismo de Estado. Al mismo tiempo, ella reforzó su posición a partir de vincularla al documento trabajado en la clase anterior, el cual se sostiene en diferentes reflexiones esbozadas por investigadores del campo académico. Sin embargo, esta clase finalizó bajo un clima de tensión donde las alumnas decían comprender la posición de la profesora pero continuaron sosteniendo su propia interpretación. En efecto, interrogantes que dirigían a la profesora como “*¿Se justifica que la guerrilla haya matado gente inocente?*”, “*¿hay memoria para esa gente que no tenía nada que ver?*”, “*no se habla de la gente inocente que murió en manos de los guerrilleros*”, “*porque todos nos acordamos de lo malo que hicieron los militares pero nadie se acuerda de lo malo que hizo la guerrilla en argentina*”, podemos suponer que van más allá del cuestionamiento a la profesora e incluyen al conjunto de la sociedad y a los vacíos o silencios que aún persisten en torno a aquellos años.

Esta discusión vinculada a la violencia y las responsabilidades previas a la instalación a la última dictadura militar argentina no se volvió a desarrollar a lo largo del resto de las clases que presencié. Sin embargo, este intercambio áulico permite repensar todo aquello que ingresa a un aula al momento de abordar contenidos de historia reciente. En efecto, las voces de los alumnos trasladaron al aula las diferentes visiones del pasado presentes en la comunidad y en el seno de sus familias. Frente a una temática controversial para la escuela como es la violencia política, ellos mismos se posicionaron, en diferentes oportunidades, desde ópticas opuestas ante el mismo período estudiado. Al mismo tiempo, se juega en la clase la postura de la propia profesora interpelada y las discusiones y "silencios" o "vacíos" aun existentes en la sociedad en torno al período previo a la instalación de la última

dictadura militar Argentina en 1976. Al respecto, cabe señalar que es necesaria y relevante la defensa y consolidación de la democracia actual, pero también es preciso como sociedad dar la discusión en torno a las debilidades que atravesó la democracia argentina y elaborar los "silencios o vacíos" aún existentes.

REFLEXIONES FINALES

A partir del recorrido propuesto en este trabajo identificamos que la violencia política del período 1955-1976 comenzó a tener mayor presencia en la normativa nacional argentina y en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires en particular. En efecto, de modo progresivo estos contenidos fueron cobrando mayor notoriedad en la normativa, así también fue modificándose el modo en que se enunciaba en las sucesivas reformas curriculares. Sin embargo, también registramos que aún es vaga la densidad conceptual que acompaña a su inclusión, al tiempo que tampoco se definen actores claros involucrados en esa “espiral de violencia” de los años 1955- 1976. Por lo mismo, podemos suponer que su lectura y traducción queda sujeta a los conocimientos y representaciones de los propios docentes.

En el caso de las clases observadas identificamos que estos contenidos entran en juego en el aula a partir de los interrogantes de los propios alumnos y el intercambio y diálogo con la profesora. Evidenciamos que las representaciones de los estudiantes son heterogéneas y, en ocasiones, contradictorias, ya que retoman elementos de las memorias que circulan en el espacio público pero también de las memorias “subterráneas” que circulan en torno al periodo analizado. Las representaciones familiares cobran una relevancia especial al abordar un pasado que las atraviesa y son colocadas en un lugar de autoridad frente a la profesora y los materiales propuestos por ella para trabajar en el aula. Por su parte, la docente posee también su propio posicionamiento ante el período y sostiene su propuesta en los materiales oficiales diseñados por el Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, la violencia política y las responsabilidades interpeladas por los alumnos no encuentran una mayor respuesta en el desarrollo de las clases observadas.

Finalmente, en el contexto político actual las memorias sobre el pasado reciente se encuentran nuevamente latentes y en conflicto y, por lo tanto, cabe continuar indagando acerca del ingreso del pasado reciente en las aulas y el modo en que allí se procesa esta historia abierta y controversial. En efecto, allí se están exigen, generan y producen sentidos.

REFERENCIAS

- Calveiro, P. **Política y/o violencia**, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2013.
- Cavarozzi, M. **Autoritarismo y democracia (1955- 2006)**, 3era edición. Buenos Aires, Ariel, 2009.
- Crenzel, E. **La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- De Amézola, G. Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. **PolHis**, Año 4, n° 8, 2011.
- Franco, M. Rompecabezas para armar: la seguridad interior como política de Estado en la historia argentina reciente (1958-1976) **Revista Contemporánea: Historia y problemas del siglo veinte**; vol. 3 p. 77 - 96, Montevideo, 2012.
- Finocchio, S. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente. En Pagès, J. & Gonzalez, M. P. (comps.). **Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes**. Barcelona: Servei Publicacions UAB, 2009.
- Jelin, E. **Los trabajos de la memoria**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2002.
- Jelin E. Militantes y combatientes en la historia de las memorias: silencios, denuncias y reivindicaciones, en Huffschmid, A. & Durán, V. (eds.) **Topografías conflictivas**. Buenos Aires: Nueva Trilce, 2012.
- Julia, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, 1, 2001, 9-43.
- MCyE **Ministerio de Cultura y Educación. Ley Federal de Educación 24195**. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 1993.
- MCyE **Ministerio de Cultura y Educación. Ley Nacional de Educación 26206**. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 2006.
- Levín, F. et al. El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina, en **Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, 55, 2008, 93-102.
- O' Donell, G. **1966-1973: El estado burocrático autoritario. Triunfos, derrotas y crisis**. Buenos Aires, GEL, 1982.

PBA-DGCyE **Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal.** La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, 1999.

PBA-DGCyE **Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal.** La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, 2005.

PBA-DGCyE **Ley de Nueva Ley de Educación Provincial N° 13.688.** La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, 2007.

PBA-DGCyE **Historia, 5to año.** Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, 2011.

PBA-DGCyE **Historia, 6to año.** Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación, 2012.

Salvi, V. Sobre “memorias parciales” y “memoria completa”. Prácticas conmemorativas y narrativas cívico-militares sobre el pasado reciente en Argentina, en Huffschmid, A. & Durán, V. (eds.) **Topografías conflictivas.** Buenos Aires: Nueva Trilce, 2012.

Vezzetti, H. **Pasado y presente,** Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

Vidal, Diana “Práticas escolares de escrita no fim do século XIX: o fracasso de uma inovação pedagógica como mote”, en **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX),** Campinas, editorial Autores Associados, 2005.