

Enseñar lo ocurrido durante la dictadura cívico-militar (1976-1983), *una responsabilidad escolar y un derecho educativo*

▶ **Gonzalo Gutierrez** / Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC)

▶ **Lucía Beltramino** / Coordinadora del Área de Capacitación del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC)

*¿Dónde estaba yo, antes de estar? (Pregunta de un niño de cinco años a la madre, según me contó la madre).
¿La historia se repite? ¿O se repite sólo como penitencia de quienes son incapaces de escucharla? No hay historia muda. Por mucho que la quemen, por mucho que la rompan, por mucho que la mientan, la memoria humana se niega a callarse la boca. El tiempo que fue sigue latiendo, vivo, dentro del tiempo que es, aunque el tiempo que es no lo quiera o no lo sepa...*

**-Eduardo Galeano-
(en LA MEMORIA PORFIADA)**

Es cierto que en nuestra sociedad perduran dolores, injusticias y desigualdades derivadas de la última dictadura cívico-militar, porque se desconoce el destino de miles de desapareci-

dos y de los niños apropiados, porque no se condenó aún a todos los responsables militares y civiles, ni se superaron las desigualdades sociales y económicas con ella inauguradas. Sin embargo, también es cierto

que hemos conseguido avances significativos en el reconocimiento por parte del Estado, del derecho a que los niños/as y jóvenes conozcan lo sucedido entre 1976-1983. Esto no ha sido fácil y forma parte de los lo-

gros alcanzados por la lucha y el ineludible reclamo de las organizaciones de derechos humanos en nuestro país por Memoria, Verdad y Justicia.

Durante la dictadura militar iniciada el 24 de marzo de 1976 se produjeron en forma planificada y sistemática asesinatos, secuestros, desapariciones y supresión de identidades mediante el robo de bebés de mujeres privadas ilegalmente de su libertad. Simultáneamente, miles de ciudadanos debieron exiliarse ante el temor de sufrir las consecuencias de la persecución militar o hacer silencio ante el horror y vivir con miedo permanentemente. Como sostiene Paula Guitelman (2006), *“el plan de desaparición de personas se articuló con un proyecto de desaparición sistemático de símbolos, discursos, imágenes y tradiciones”* (p. 36). Por ello, la represión política y militar avanzó sobre el campo de la cultura y el trabajo escolar con decisión. Así, la censura de libros escolares y literarios, la clausura de bibliotecas, la intervención de universidades, la cesantía de docentes, la expulsión de estudiantes, la supresión de todos los mecanismos de participación estudiantil y docente y la modificación de planes de estudio, se complementó con la

producción de documentos orientados a instalar al interior de la escuela, lógicas represivas asentadas en la coacción, sospecha y persecución. Guitelman (2006) muestra que la resolución nº 44 de octubre de 1977 planteaba la necesidad de observar clases, cuadernos, materiales bibliográficos con el fin de controlar a docentes y preceptores y detectar cualquier indicio de subversión. Esta preocupación se atendía con mayor especificidad, mediante la resolución 538 del mismo año, denominada *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*; se planteaba allí que *“Es en educación donde hay que actuar con claridad y energía, para arrancar la raíz de la subversión, demostrando a los estudiantes la falsedad de las concepciones y doctrinas que durante tantos años, en mayor o menor grado les fueron inculcando”*. La escuela era entendida así como un dispositivo estratégico en el dominio de las conciencias y la imposición de una memoria única y autoritaria. En palabras de uno de los ministros de educación que formó parte de la dictadura, Llerena Amadeo²: *“... entendemos que debemos perfeccionar el sistema educativo para ponerlo a la altura de las grandes requisitorias nacionales, en función de*

*la trascendente escala de valores Dios, Patria, Hogar. Dios como fin de nuestro destino trascendente. Patria, como síntesis de todas nuestras tradiciones. Hogar como fuente educadora insustituible”*³.

Enseñar y aprender en la escuela durante la dictadura cívico-militar fueron prácticas atravesadas por el miedo y el control externo sobre qué y cómo enseñar; qué y cómo aprender. De este modo, uno de los elementos constitutivos de la relación pedagógica que habilita al trabajo con el saber, como es la confianza, se encontraba ausente. Además, con la intención de suprimir y/o evitar, modos de pensar y sentir “subversivos”, que cuestionaran el “orden nacional”, se censuraron dispositivos didácticos orientados a estimular la creatividad, la imaginación y el placer de niños/as y jóvenes en su relación con el saber, planteos laicistas, las lecturas de obras literarias con finales abiertos, las referencias a la realidad social como la pobreza y la inmigración (Guitelman, 2006). Se prohibió también el trabajo con la teoría de los conjuntos en matemáticas y la inclusión de libros que en su tapa tuvieran la palabra “rojo” (Southwell, 2004, p. 7).

El modelo cívico-militar reclamó

1 Subversión en el ámbito educativo. Página 59. Citado en Southwell (2004).

2 Durante 1976 y 1983 el Ministerio de Educación presentó una importante inestabilidad. Esto se reflejó en la vertiginosa sucesión de ministros: Ricardo P. Bruera (1976-1977); Juan José Catalán (1977-1978); Juan Llerena Amadeo (1978-1981); Carlos Burundarena (1981) y Cayetano Licciardo (diciembre de 1981-1983).

3 Subversión en el ámbito educativo. Página 59. Citado en Southwell (2004).

a la escuela el trabajo sobre una verdad única, asentada en principios conservadores y católicos, por medio de un enfoque tecnicista, según el cual el docente debía implementar decisiones didácticas construidas por otros, en otros contextos; es lo que Filmus (1996) caracterizó como el traslado de una lógica burocrática al ámbito escolar. Como señala Guitelman (2006), al docente en este contexto se le reclamaba una neutralidad político-social, pero no ético-religiosa y el sistema educativo era considerado como un aparato auxiliar de la represión y el disciplinamiento social que en la perspectiva de Filmus, se "... vació de contenidos socialmente significativos y de los modos procesuales de construcción de conocimientos imprescindibles para una participación social plena...", distribuyéndose por medio del curriculum oculto "... pautas de socialización individualistas y falsamente burocráticas" (1996, p. 34). De este modo, la escuela movilizó un relato sobre el pasado, el presente y el futuro asentado sobre el miedo y la negación de interpretaciones alternativas sobre la sociedad.

Con el retorno de la democracia, junto a la reincorporación de docentes cesanteados, se produjo un proceso de normalización de la institucionalidad avasallada, reconociendo los espacios de participación docentes (por medio de sus gremios) y es-



tudiantiles (con sus centros de estudiantes). Sin embargo, fueron pocos los avances para superar el vaciamiento de contenidos producidos en la etapa anterior. En ese aspecto, se logró el desplazamiento de las referencias a la enseñanza de la religión y la reintroducción de temas relacionados con el funcionamiento de las instituciones democráticas. Sin embargo, según Kaufman (2012) "... en esos años se constata aún una ausencia de políticas de Estado en lo atinente a la validez y pertinencia del tratamiento de las secuelas cívicas y sociales que la dictadura produjo en Argentina. Ausencia notoria tanto en los manuales... como en planes de formación docente y en otros materiales curriculares" (p. 97). Como señalan Jelin & Lorenz (2004), en esta etapa posdictatorial, las posibilidades

de intenciones de diferentes actores, como las organizaciones de derechos humanos, los partidos políticos, las organizaciones sindicales y el mismo Estado, se encontraban condicionadas por la herencia de la dictadura. Por ello, en el gobierno del presidente Raúl Alfonsín, los avances producidos con la realización de los juicios a las Juntas Militares se vieron limitados por presiones de sectores militares y civiles que derivaron en la sanción de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, marco jurídico garante de una impunidad que continuaría durante la década del noventa.

Es en el gobierno de Carlos Menem cuando se producen dos procesos antagónicos entre sí y con fuerte impacto al interior de la escuela. Por un lado, se continúa una política de impunidad iniciada a fines de la década del ochenta, con el indulto de las juntas militares y la paralización de juicios en curso desde un discurso que llamaba a una "reconciliación y pacificación nacional", proponiendo en su lugar, olvidar las atrocidades del régimen cívico-militar y renunciar a la Verdad, la Memoria y la Justicia. Por otro lado, como resultado del incansable trabajo de los organismos de derechos humanos por construir consensos sobre la relevancia de conocer, denunciar y garantizar el "Nunca Más" a una dictadura cívico-militar, la Ley Federal

de Educación incorporó entre sus propósitos "...la consolidación de la Democracia en su forma Representativa, Republicana y Federal"⁴. Con posterioridad, al elaborarse los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en 1995, se incluía en el tercer ciclo de la EGB y dentro del bloque 2 titulado "*Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural*" los siguientes contenidos: "*inestabilidad política, golpes militares. La violencia política y los gobiernos autoritarios. El endeudamiento externo. La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo*".

Es durante la presidencia de Néstor Kirchner cuando el tratamiento de los derechos humanos y de su violación en la última dictadura cívico-militar asume carácter de política pública, con implicancias para el trabajo escolar⁵. En uno de los gestos simbólicos más potentes de respeto y reparación política e institucional hacia las víctimas del terrorismo de Estado, desde el retorno de la democracia, el 24 de marzo de 2003, el presidente Kirchner en su visita al Colegio Militar, descolgó de la galería de presidentes los cuadros de Jorge Rafael Videla y Benito Bignone. Se

inaugura así una posición opuesta a discursos y políticas de olvido y perdón sostenidas hasta entonces, reconociéndose la responsabilidad estatal en lo ocurrido entre 1976-1983, al anular en septiembre de 2003 las leyes de Punto Final y Obediencia Debida y declarar la imprescriptibilidad de los crímenes de lesa humanidad. En 2005 estas medidas fueron respaldadas por un fallo de la Corte Suprema de Justicia que resolvió la inconstitucionalidad de las leyes derogadas. Posteriormente, se recuperaron los ex centros clandestinos de detención, tortura y exterminio y se los convirtió en sitios de memoria. Se produjo además, la reapertura de juicios a militares y se otorgó un decidido apoyo a los organismos de derechos humanos para que continúen con su búsqueda de Memoria, Verdad y Justicia. Como resultado de estas políticas, se logró la localización de restos de desaparecidos durante la última dictadura, el juzgamiento y encarcelamiento de numerosos represores en diferentes puntos del país y la recuperación de 43 nietos. De este modo, a fines del 2015 se había logrado restituir la identidad de 119 personas apropia-

das en el marco del Plan Sistemático de Robo de Bebés.

En este escenario cobra fuerza la demanda de introducir como parte del trabajo escolar, la enseñanza del pasado reciente. Ello se refleja primero en la introducción de contenidos específicos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario⁶. Posteriormente, en el año 2006, con la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206, la construcción de la memoria sobre lo ocurrido durante el período 1976-1983, adquiere mayor relevancia al plantearse en el Capítulo I "Principios, Derechos y Garantías": "*La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación*". Complementariamente, en su artículo 92 se señala que "*Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y termi-*

4 Título II, Capítulo I, artículo 5, inciso 3 de la Ley 24.195. Año 1993.

5 En los gobiernos de Raúl Alfonsín y Carlos Menem la impunidad, el silencio y el olvido fueron los rasgos que definieron las políticas públicas vinculadas con los derechos humanos y tuvieron también efectos sobre el trabajo escolar.

6 Entre los contenidos vinculados con el pasado reciente se destacan los siguientes: "La comprensión de las múltiples causas que condujeron a una etapa de inestabilidad política en la Argentina en el período 1955-1976, identificando los diversos actores e intereses en juego... El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal" (Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica, 2004, p. 27).

naron 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, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633”.

La introducción de lo ocurrido durante la dictadura militar al currículum escolar es una conquista del conjunto de organizaciones sociales comprometidas con la defensa de los derechos humanos. Refleja además que el Estado asume la responsabilidad de garantizar su enseñanza y reconoce el derecho de todos los/a niños/as y jóvenes de nuestro país a conocer lo sucedido durante dicho período y sus consecuencias. Sin embargo, allí donde se construye este derecho, se inaugura un conjunto de complejos interrogantes para las políticas públicas y los docentes: ¿Cómo reconstruir en la escuela la memoria colectiva mutilada por diferentes sectores sociales y políticos? ¿Cómo recuperar en la escuela las memorias y voces de quienes ya no están ni poseen voz? ¿Cómo lograr que en el abordaje escolar de lo ocurrido durante la dictadura cívico-militar la memoria se mantenga viva y plural? ¿Cómo desde el pasado reciente pensamos el presente y el fu-

turo? ¿Cómo enseñamos un pasado doloroso, oscuro, que instaló al interior de la escuela el miedo, el “mejor no te metas”? ¿Tomamos el pasado para ser enseñado como punto de partida o de llegada?

Es entonces, la memoria un objeto político, social y epistémico, complejo, que incide con fuerza en los modos de trabajo pedagógico. ¿Existe solo una memoria o son tantas como versiones sobre el pasado existen? ¿Es la memoria un asunto político que desplaza la centralidad del trabajo con el conocimiento o es un asunto social relevante para la formación ciudadana? Estos interrogantes muestran la necesidad de comprender de qué se trata el trabajo escolar con las memorias,



para poder luego reflexionar detenidamente sobre su relevancia en las propuestas de formación de niños/a y jóvenes.

Aproximaciones a la relación entre memorias sociales, escuela y enseñanza

La escuela ocupa un lugar central en la transmisión de herencias culturales y tiene como una de sus principales funciones el trabajo sobre las memorias (políticas, sociales, económicas, etc.), pues forma parte de los principales mecanismos de diálogo intergeneracional en nuestras sociedades, y refleja visiones legítimas sobre el mundo y las relaciones entre hombres y mujeres. Es decir, las memorias en la escuela se inscriben en procesos de selectividad y secuenciación sobre aquello que será objeto de transmisión. La selectividad obedece a que por un lado, no puede enseñarse toda la historia de la humanidad, ni de las sociedades, ni las diferentes miradas sobre ellas construidas. Por el otro, las posiciones éticas y políticas sobre ese pasado movilizan criterios de inclusión y exclusión de saberes y perspectivas al interior del currícu-

7 Complementariamente, la Ley 26.085/2006 declaró al 24 de marzo como Día de la Memoria, la Verdad y la Justicia. En Córdoba, la Ley de la Memoria n° 9286/2006 creó la Comisión y el Archivo Provincial de la Memoria y habilitó la creación de los Espacios para la Memoria: Archivo Provincial de la Memoria (2007), Espacio para la Memoria La Perla (2009) y Sitio de Memoria Campo de La Ribera (2010).

lum mediante procesos que pueden ser más o menos consensuales en términos políticos, sociales y epistémicos⁸. La secuencialidad es relevante porque el orden curricular en que se aborda el pasado reciente⁹ implica una temporalidad específica en la escolaridad con profundos efectos sociales, pues hacia la finalización de cada nivel educativo y en particular de la educación secundaria y/o estudios superiores, no se encuentran todos los estudiantes que comenzaron y por ende, si dicho tema se aborda solo en los primeros años del nivel, no todos podrán acceder al mismo.

Si la memoria adquiere relevancia como objeto de trabajo escolar, es porque a diferencia del recuerdo que remite a una cuestión individual, ella forma parte de una construcción social más amplia, que como señala Montesperilli (2003), no se reduce ni agota en los límites de la subjetividad individual. Ella consiste en una particular representación del pasado que contribuye a la cohesión e identidad social. La memoria colectiva puede entenderse entonces, como *“la selección, interpretación y transmisión de ciertas representaciones del pasado a partir del punto de vista de un grupo social determinado... la me-*

Si la memoria adquiere relevancia como objeto de trabajo escolar, es porque a diferencia del recuerdo que remite a una cuestión individual, ella forma parte de una construcción social más amplia

moria colectiva es siempre intrínsecamente plural: es el resultado, nunca adquirido definitivamente de distintas memorias. El lugar donde estas voluntades se enfrentan es la esfera pública, la arena donde grupos diversos compiten por la hegemonía sobre los discursos plausibles y relevantes de la sociedad en su conjunto” (Montesperilli, 2003, p. 14). Es así como en torno a la memoria, se producen conflictos y consensos, continuidades y rupturas de sentidos y contenidos sobre lo que debe recordarse y aquello que es arrojado al olvido. En este sentido, como señala Levín, *“... la memoria puede ser considerada un proceso de elaboración y construcción simbólica de sentidos sobre el pasado”* (2007,

p. 160) que es construido tanto por los sujetos que individualmente se relacionan con él, como por la sociedad que mediante sus instituciones constituye y negocia sentidos colectivos en forma permanente. Por ello, la memoria posee aristas públicas y colectivas, personales y privadas que deben ser objeto de consideración ética, política y epistemológica cuando ingresan como objeto de enseñanza.

En la perspectiva propuesta para pensar la relación entre memorias y escuela, adquiere relevancia consensuar socialmente aquello que se transmite, porque allí radica la posibilidad de construir un currículum justo (Connell, 1997) que incluya en la formación de los estudiantes puntos de vista antagónicos sobre la realidad en cada contexto histórico, sin renunciar a sostener una posición ética y política sobre ellos. Representa también la posibilidad de reconocer como derecho educativo, el acceso a un pasado donde coexistieron diferentes modos de ver, pensar e interpretar el mundo, sin excusas ni sospechas sobre las posibilidades de comprensión por parte de lo/as niños y jóvenes.

Cuando en las definiciones curriculares se diluye la construcción

8 Estos procesos han sido conceptualizados desde la teoría curricular, como luchas simbólicas entre agentes y agencias que intervienen en los procesos de construcción y especificación curricular en contextos histórico-sociales particulares.

9 Estas opciones suelen obedecer a posiciones didácticas que dialogan con aportes del campo de la psicología vinculados con los procesos de comprensión de los sujetos en diferentes momentos de su vida.

de consensos y se imponen visiones únicas se producen conflictos, pues como señala Montesperilli *"... los triunfos de la memoria impuesta por los vencedores y la amnesia así inducida no anulan por completo la memoria de los vencidos... pronta a reemerger cuando cambien las condiciones iniciales que la relegaron a los márgenes."* (2003, p. 58). En este sentido, es importante señalar que las tensiones en torno a la memoria se dan en toda apuesta pedagógica porque allí, de un modo u otro, se toma posición con respecto a aquello que debe continuar transmitiéndose casi como tradición y lo que debe introducirse como herejía, pues como sostiene Larrosa, la educación *"...tiene que ver simultáneamente con la continuidad y con la discontinuidad... porque la educación es una figura de la continuidad y del futuro, pero también una figura de la discontinuidad y del porvenir..."* (2001, p. 422).

La relevancia de enseñar el pasado reciente

Si consideramos que la escuela constituye el dispositivo moderno más eficaz aún para construir lazos intergeneracionales e identidades sociales ancladas en valores y representaciones comunes sobre lo legítimo y lo ilegítimo, lo permitido y lo prohibido, en las relaciones entre instituciones, grupos e individuos,

es necesario que enseñe lo ocurrido durante el proceso cívico-militar. Porque enseñar es poner intencionalmente a disposición de otros una herencia abierta y plural que reconozca al "otro" como heredero de un saber histórico-social que puede y debe transformarse y resignificarse (Diker, 2004), de modo tal que le posibilite construir un lazo social, una filiación con sus contemporáneos. Por ello, si se tiene en cuenta que la escuela constituye para muchos, uno de los pocos espacios donde podrán conocer, reflexionar e interrogarse sobre lo ocurrido durante la dictadura cívico-militar, y que en ella es posible analizar aquellos derechos humanos que aún hoy no logran ser reconocidos o que se encuentran avasallados, el abordaje del pasado reciente y sus implicancias en el presente, su enseñanza resulta un imperativo ético y político. Su omisión sería una forma de amputar parte de la herencia a la que tienen derecho los niños y jóvenes de nuestro país y debilitar consensos sociales alcanzados en estas décadas sobre la relevancia de incluir como parte de la formación ciudadana, contenidos vinculados con la defensa de los derechos humanos y la imprescriptibilidad de los crímenes de lesa humanidad.

Los/as niños/as y jóvenes tienen derecho a conocer que en este, su país, se violaron en forma sistemáti-

ca y planificada los derechos humanos, se interrumpió el orden institucional y se implementaron políticas que generaron mayor pobreza y desigualdad social. También a conocer los dilemas y conflictos entre proyectos de sociedad en nuestra historia; las condiciones socio-históricas que explican el surgimiento de las dictaduras militares; sus políticas de exterminio y represión; sus efectos en el tiempo y los debates existentes sobre ella, en este, su presente, porque allí encontrarán elementos para comprender diferentes modos de relatar la historia y sus omisiones, así como sus acuerdos y diferencias con otros niños/as, jóvenes y adultos/as. Es por ello que, como señalan Carnovale y Larramendy *"...el pasado reciente es actualmente fuente de conflictos políticos porque es un pasado reciente. En otras palabras, se trata de un ciclo aún no cerrado. Y no nos referimos aquí a las disputas por su significación. Nos referimos a ciertas formas de perpetuación: crímenes que aún no han sido juzgados, jóvenes que fueron apropiados cuando niños y cuya identidad continúa siendo adulterada, miles de cuerpos que no han podido ser sepultados, seres queridos que se siguen buscando, datos que siguen faltando, pactos de silencio que obturan la acción de la justicia"* (2010, p. 241). Es sobre estas cuestiones que los/as niños/as y jóvenes deben inscribirse en su presente para estar en mejo-

res condiciones de construir un futuro donde “Nunca Más” se violen derechos humanos, se atropellen las instituciones de la democracia ni se implementen políticas económicas que produzcan mayores desigualdades sociales.

Atender el derecho a la memoria social no puede reducirse a lo ocurrido durante la última dictadura cívico-militar, pero tampoco omitirlo¹⁰. Por ello, incluso cuando resulte ser un contenido controversial y complejo de abordar, por lo que implica en los cuerpos, las memorias y los posicionamientos ideológicos de docentes y familias¹¹, “lo que no puede soslayar la escuela como institución educativa es el abordaje de la diferencia que la conforma y atraviesa, proveyendo herramientas simbólicas para nombrarla, para develar las lógicas de dominación que subyacen en ellas o que las crean. Porque la escuela no solo amplía los conocimientos y el mundo experiencial de los niños y jóvenes, también es portadora de un discurso público con el que tiene la oportunidad de disputar otras formas de relación con los otros, más igualitarias y menos discriminantes” (Martino, 2014). ¿Esto significa que la escuela debe tomar partido en la construc-

ción de las memorias sociales? Sí, estamos convencidos de que así debe ser, y sabemos que no es nuevo para la escuela tomar partido sobre las memorias a transmitir. Lo ha hecho desde sus orígenes y lo seguirá haciendo, porque son las memorias sociales su objeto de trabajo cotidiano, pero a diferencia de otros contextos históricos, en la actualidad puede fundar sus opciones en una trama de sentidos ampliamente consensuada en múltiples esferas: las políticas, jurídicas, sindicales y sociales. Por eso, como señala González: “...a pesar de que este marco normativo (por la LEN) tiene más de diez años aún, la enseñanza del pasado reciente se constituye en un desafío porque se trata de un pasado caliente, cercano, problemático, abierto, controversial y doloroso” (2014, p. 16).

Ahora bien, si la escuela debe tomar partido en la transmisión de una herencia plural, esto significa que ¿debe hacer lugar en su interior a planteos que reivindican lo sucedido en la dictadura militar? Como señalan Carnovale y Larramendy, “definitivamente No” (2010, p. 257). Señalan las autoras que el Estado argentino, a través de su sistema de justicia, probó la existencia de

sus crímenes y falló en consecuencia. Pero que además, ratificó su decisión en numerosos pactos internacionales que lo comprometen a perseguir penalmente a los responsables y a sostener políticas públicas de defensa, respeto y promoción de los derechos humanos. En este sentido, la función de la escuela es la de transmitir y divulgar esta posición, pero también puede tener un papel relevante en el enriquecimiento de nuestra memoria social.

Cuando las escuelas recuperan las experiencias familiares durante la dictadura o cuando trabajan con testimonios de exdetenidos, posibilitan construir reparaciones simbólicas para quienes no pudieron expresar sus puntos de vista o, que por hacerlo, fueron detenidos, torturados, exiliados o vieron desaparecer a compañeros/as y/o familiares. Cuando la escuela se interroga por los desaparecidos, detenidos, torturados, exiliados, apropiados, cuando se pregunta por sus familias, por sus gustos, sus pasiones, contribuye a restituirles en el marco de diálogos intergeneracionales, su dignidad humana en el marco de una institución pública¹². En este sentido, el desafío del trabajo pedagógico es según

10 Tununa Mercado señala en este sentido que “Nuestra memoria del terrorismo de Estado sufrió ataques de avaricia y selectividad. En el primer caso fue ocultamiento, en el segundo un recordar a medias, y en ambos casos el triunfo de una racionalización que prescribía la amnesia para lograr un supuesto encuentro entre los argentinos” (2005, p. 146).

11 Pensemos por un instante que docentes, padres y estudiantes hemos sido afectados de algún modo por la dictadura militar, como contemporáneos de ella y/o como hijos, nietos, hermanos, amigos, vecinos de quienes lo fueron.

Levín: "... acompañar a los estudiantes en la construcción de una perspectiva crítica que les permita comprender por qué sucedió lo que pasó, comprender que rasgos, que características de la Argentina posibilitaron que ocurriera lo que ocurrió y comprender, asimismo, por qué ese pasado ha sido recordado de los modos en que ha sido recordado" (2007; p.177). En este sentido, no pretendemos ni proponemos que la enseñanza del pasado reciente se relacione con la transmisión escéptica y neutral de un legado que haga abstracción de lo acontecido entre 1976-1983, ni que deba transformarse en otra efeméride escolar. Creemos que el trabajo pedagógico con nuestros estudiantes sobre el pasado reciente debe habilitar la circulación de la palabra, de modo tal que sea posible renovar las preguntas por la igualdad, la justicia, los derechos, el valor de la democracia y la sociedad donde queremos vivir. Reflexionar sobre lo que pasó en

nuestro país y lo que pasa hoy, tomar como ejemplo la lucha sistemática de los organismos de derechos humanos para saber cuáles son los horizontes de justicia por los que debemos seguir luchando, requiere del compromiso de la política pública y el trabajo docente para garantizar el derecho de acceder a dicha herencia, a todos los niños/as y jóvenes.

Cuando terminamos de escribir este artículo, nos encontramos a pocos meses del inicio de un gobierno con algunos dirigentes que han realizado declaraciones públicas ofensivas hacia las organizaciones de derechos humanos y las víctimas del terrorismo de Estado, intentando reinstalar la teoría de los dos demonios. Estos intentos de tergiversar y banalizar uno de los procesos más trágicos y aterradores de nuestra historia nacional, nos recuerdan que el acceso a una memoria plural, en especial, en la escuela, es el resultado de prolongadas luchas sociales ne-

cesarias de sostener en tanto exista un derecho humano vulnerado.

La escuela es el lugar privilegiado de nuestra sociedad, donde niños/as y jóvenes pueden conocer la búsqueda de Verdad, Memoria y Justicia y resignificar el "Nunca Más", reconociendo continuidades y discontinuidades producidas en el respeto a los derechos humanos y las deudas aún vigentes de nuestro Estado que ha adherido a pactos y tratados internacionales que lo colocan como su garante. Por ello sostenemos que enseñar el pasado reciente, en tanto pasado-presente, es otro modo de contribuir a una formación de niños/as/jóvenes comprometidos con la defensa de la dignidad humana y la construcción de una sociedad más justa. Como docentes podemos entonces, con nuestros estudiantes en tanto forma de resignificar el "Nunca Más": ¿a qué le decimos hoy nunca más?

12 Señala Tununa Mercado: "De pronto, en ese universo sobrecargado de acontecimientos traumáticos pudimos sentir que se nos sustraía la noción de un espacio, un tiempo y unas circunstancias en las que esos hechos habían transcurrido. ¿Quiénes eran esos muertos, esos desaparecidos? Había una forma de restablecer las condiciones en las que habían vivido y actuado?... Si algo rescata una historia de vida es la progresión de un deseo, el que latía en esas víctimas. En sus palabras e imágenes, tal vez podamos redescubrir la potencia de lo que se ponía en juego para ellos y el modo en que eran entendidas sus convicciones por quienes compartían sus vidas (2005, p. 147).

Referencias bibliográficas

- CARNOVALE, V. Y LARRAMENDY, A. (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En Siede, I. (Coord.). Ciencias sociales en la escuela. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- FILMUS, D. (1996). Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- GUITELMAN, P. (2006). La infancia en dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- JELIN, E. & LORENZ, F. (2004). Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado. España: Siglo XXI.
- KAUFMANN, C. (2012). La dictadura en los textos de civismo argentinos (1983-1986). En C. Kaufmann (Coord.). Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- LARROSA, J. (2001). Dar la palabra. En C. Skliar (Ed.). Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia. Barcelona, España: Leartes.
- LEVÍN, F. P. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En G. Schujman & I. Siede (Comp.). Ciudadanía para armar. Aportes para la formación Buenos Aires, Argentina: Aique.
- MARTINO, A. (2014). La alteridad y los procesos de alterización: una propuesta de enseñanza para el nivel medio. Trabajo Final de Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- MERCADO, T. (2005). Narrar después. Buenos Aires, Argentina: El Escribiente.
- MONTESPERELLI, P. (2004). Sociología de la Memoria. Buenos Aires: Nueva Visión.
- SIEDE, I. (2007). Hacia una didáctica de la formación ética y política. En G. Schujman & I. Siede (Comp.). Ciudadanía para armar. Aportes para la formación Buenos Aires, Argentina: Aique.
- SOUTHWELL, M. (2004). La escuela como gendarme: una mirada sobre la política de "Subversión en el ámbito educativo". Revista Puentes (12). Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- VASSILIADES, A. (2006). Enseñar durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires: Acerca de nuevos (y perdurables) sentidos para la escuela y los maestros. Anuario Historia de la Educación (7). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

