



History of Education in Latin America

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Veinte años de dictadura. la enseñanza de la última dictadura militar (1976 – 1983) en las escuelas secundarias de Argentina

Twenty years of dictatorship. The teaching of the last military dictatorship (1976 -1983) in secondary schools in Argentina

Gonzalo de Amézola, Departamento de Historia. Universidad Nacional de La Plata.
La Plata, Argentina, gonzalodeamezola@gmail.com

Resumen

Desde el inicio de la reforma educativa en Argentina, la enseñanza de la historia en la escuela secundaria se centró en la época contemporánea. En este contexto el objetivo de formar ciudadanos democráticos se concentró en el estudio de la trágica experiencia vivida con la última dictadura militar (1976 – 1983). Así fue como la dictadura se fue instalando firmemente como un tema escolar en la enseñanza media desde 1993, lo que habilita algunas preguntas: ¿Cuáles son las características de esa enseñanza? ¿Qué se propone y qué logra efectivamente la escuela con el estudio de la dictadura? Buscaremos indicios para esas cuestiones en el análisis de la normativa oficial, en la propuesta editorial y los saberes de los estudiantes a través de los datos relevados en casi mil encuestas.

Palabras-clave: Historia reciente. Formación ciudadana. Última dictadura. Escuela secundaria. Enseñanza de la historia

Abstract

Since the beginning of the educational reform in Argentina, the teaching of history in secondary school focused on the contemporary era. In this context, the objective of forming democratic citizens was concentrated in the study of the tragic experience lived with the last military dictatorship (1976 - 1983). This was how the dictatorship was firmly installed as a school subject in secondary education since 1993, which enables some questions: What are the characteristics of that teaching? What is proposed and what does the school effectively achieve with the study of dictatorship? We will look for indications for those questions in the analysis of the official regulations, in the editorial proposal and the knowledge of the students through the data collected in almost one thousand surveys.

Key Words: Recent history. Citizen education. Last dictatorship. Secondary school. Teaching history

Dictadura y políticas de la memoria

La mayoría de los historiadores entiende que la historia reciente se ocupa de un pasado traumático aún no elaborado cuyos problemas reaparecen obstinadamente en el presente. En el caso de Argentina, ese trauma no resuelto es consecuencia de la dictadura que se instaló en 1976 y gobernó hasta fines de 1983. Entre las heridas que dejó este régimen, la más irreparable de todas fue la “desaparición” de personas. Con el pretexto de terminar con las formaciones guerrilleras –la peronista Montoneros y la trotskista ERP- el gobierno militar planificó una represión ilegal que seguía una secuencia de secuestro, tortura y asesinato de quienes sindicaba como “subversivos”. Esta amplia e imprecisa categoría incluía a los guerrilleros pero también a los militantes de izquierda y a todo aquel que el régimen considerara su enemigo.

Cuando los dictadores abandonaron el poder, los gobiernos de la restablecida democracia debieron afrontar las demandas sociales de verdad y justicia sobre los treinta mil desaparecidos que eran el trágico resultado de aquella represión. Para los militares simplemente se había tratado de una guerra no convencional en la que únicamente reconocían los “errores y excesos” que son inevitables en todo conflicto armado, pero el presidente de la transición, Raúl Alfonsín, dispuso la formación de una comisión de notables -la CONADEP¹- para investigar esos crímenes. El informe final de la comisión, titulado *Nunca Más*², resultó un potente relato explicativo que demostró que la dictadura había puesto en marcha un plan sistemático de represión ilegal y aportó pruebas para el juicio a las Juntas Militares, cuyos integrantes fueron condenados en 1985.

El informe alcanzó un alto grado de consenso pero años después se lo acusó de promover lo que se dio en llamar “teoría de los dos demonios”, una visión del pasado que excluía de complicidad –activa o pasiva- a cualquier sector de la sociedad con el gobierno de fuerza y la consideraba en su conjunto como una simple espectadora de una guerra que se había desarrollado exclusivamente entre los militares de un lado y los guerrilleros del otro. Además, en el informe los desaparecidos eran caracterizados como víctimas inocentes y se los describía por su edad, género y ocupación pero no por su activismo político.

Mientras tanto, las Fuerzas Armadas – que, aunque se habían apartado del mando político, conservaban un poder apreciable- mostraban descontento y reivindicaban su accionar represivo. Esta amenaza impulsó al gobierno a poner un límite temporal para aceptar la presentación de acusaciones contra los militares en 1986 (Ley de Punto Final) y luego - cuando se produjeron graves episodios de rebelión de tropas en 1987 lideradas por oficiales de mando medio - a restringir las responsabilidades a los oficiales superiores que habían impartido las órdenes criminales (Ley de Obediencia Debida).

En 1989 una crisis económica con hiperinflación instaló en la sociedad el temor al caos y obligó a Alfonsín a entregar el poder anticipadamente al candidato electo para sucederlo. El nuevo presidente, Carlos Menem, emprendió una política económica que abrazaba con devoción los principios del neoliberalismo, a la vez que inauguró “la teoría de la reconciliación nacional” con la que se propuso olvidar las tragedias del pasado dictatorial como única forma de avanzar hacia el futuro, e indultó en 1989 y 1990 a los jefes militares y guerrilleros condenados por la justicia durante la administración anterior. Por ese entonces parecía que la incertidumbre

económica ahogaría para siempre los reclamos por los atropellos a los derechos humanos.

A mediados de los 90, al cumplirse veinte años del golpe de Estado, comenzó un nuevo ciclo promovido como protesta ante la política de memoria oficial, especialmente por la acción de una nueva agrupación formada por los descendientes de los desaparecidos (H.I.J.O.S.³) que promovió acciones para sensibilizar a la opinión pública contra los represores impunes. A partir de entonces, se produjo un cambio de perspectiva significativo porque algunas de esas agrupaciones ya no describieron a los desaparecidos como víctimas sino que los reivindicaron como militantes con un proyecto político concreto, del que se proclamaban sus continuadoras.

La crisis de 2001-2002 postergó nuevamente el tema pero éste reapareció con fuerza cuando en 2003 Néstor Kirchner llegó a la presidencia y se propuso como adalid de la causa. El Presidente transformó en política oficial la memoria que promovían H.I.J.O.S. y Madres de Plaza de Mayo y logró integrar una nueva Corte Suprema de Justicia que derogó las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. En consecuencia, se reabrieron desde entonces los juicios a los represores de los años 70 y aún en 2019 se mantienen vigentes. Estas medidas, junto con otras de carácter simbólico, como transformar al más emblemático centro de detención ilegal – la Escuela de Mecánica de la Armada - en un museo de la memoria y declarar feriado al día del golpe de Estado de 1976 para conmemorar todos los años el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, le ganó al gobierno el apoyo de organizaciones de derechos humanos que antes habían eludido identificarse con el poder político como el sector de las Madres encabezado por Hebe Bonafini y las Abuelas de Plaza de Mayo, lideradas por Estela Carlotto. La nueva política oficial no estaba libre de riesgos porque como advierten algunos autores: “Esta reivindicación del pasado de la militancia revolucionaria implicó una operación altamente selectiva, si no mistificadora, de dicha tradición. La trayectoria de la Juventud Peronista y de otras organizaciones era ahora leída como un antecedente del gobierno de Kirchner, soslayando que el apego a la democracia liberal no constituyó, en su momento, parte del ideario de la juventud revolucionaria.”(Lvovich & Bisquert, 2008, p. 83) sem referencia para esta citação.

La dictadura en la escuela

Los diseños curriculares

Paralelamente a estos sucesos, la enseñanza escolar de la historia en Argentina fue objeto innovaciones constantes. Estos intentos de renovación son parte de las reformas educativas que promovieron primero la Ley Federal de Educación de 1993 y, luego, la Ley de Educación Nacional de 2006. Aunque la impronta ideológica de las dos normas es distinta y la segunda de ellas pretendió corregir a la primera, ambas tuvieron puntos en común en lo que pretendieron lograr y en el diagnóstico de las deficiencias de la enseñanza. En nuestra asignatura, tanto en uno como en el otro caso, se partió de la creencia de que buena parte de los alumnos desconocía factores considerados importantes para el estudio del pasado y que sus competencias cívicas y sociales resultaban escasas. Para solucionar esas deficiencias, la primera ley dio gran importancia a una renovación temática en el curriculum, la que fue seguida sin una reformulación en la segunda. En términos generales podemos afirmar que los

contenidos escolares desde los años 90 desplazaron su centro del siglo XIX y la epopeya ejemplar de las guerras de la Independencia a la historia del siglo XX y aún al pasado más reciente.

El motivo explícito de los reformistas para sostener ese cambio fue la arriesgada hipótesis de que ocuparse de un período más cercano al presente aportaría a los estudiantes una mejor comprensión de los problemas del tiempo que les había tocado vivir, como si ningún problema latinoamericano hundiera sus raíces en un pasado más remoto. Esta idea se vio acompañada por otra que, aunque no era por entonces el principal motivo de las innovaciones, se fue afianzando poco a poco hasta lograr una fuerza irresistible. Desde siempre un objetivo central de la historia escolar fue formar buenos ciudadanos, un propósito que se cumplía hasta entonces con la imitación del ejemplo de los patriotas que habían forjado la nación. Pero a fines del siglo XX se consideró apropiado reemplazar ese criterio tradicional – por una parte considerado por todos vetusto e ineficaz y, por otra, manipulado hasta el hartazgo por un autoritarismo militarista que se procuraba desalojar de la sociedad - apelando al contraejemplo de la dictadura militar, mediante cuyo repudio se intentaría formar a los jóvenes como ciudadanos democráticos y respetuosos de los derechos humanos.

El proyecto de incluir ese período en las aulas presentaba varios inconvenientes. El primero de ellos era que el “código disciplinar”⁴ había buscado educar en ciudadanía durante los cien años anteriores mediante la emulación del ejemplo de las acciones gloriosas que habían realizado los prohombres en un pasado heroico. Ahora, lo que se proponía era formar ciudadanos democráticos a partir del conocimiento del miserable y cruel proceder de los dictadores, en un pasado vergonzoso que no debía repetirse. Una brusca inversión de propósitos que previsiblemente produciría inicialmente tensiones en la escuela. Por otra parte, el estudio del pasado reciente se introdujo con naturalidad, sin preocuparse de si los docentes estaban preparados por su formación inicial para enseñarlo. Además, los profesores que quisieran actualizarse se encontrarían con obras dispares provenientes de las ciencias políticas, la sociología o del periodismo, muchas de ellas lejanas de su formación histórica. Esa dificultad cambió a finales de los años 90 porque desde entonces la historia reciente tomó un auge inusitado y se transformó en el campo de mayor actividad de la historiografía argentina pero con la peculiaridad de producir una gran variedad de trabajos que estudian aspectos particulares de ese pasado conflictivo, con casi ninguno que presentara un panorama general acorde a las necesidades de los profesores secundarios. Por otra parte, la historia reciente era un campo que muchos historiadores rechazaban todavía en la época. Reinhart Koselleck, por ejemplo, descreía de su validez en forma terminante:

Toda historia fue, es y será historia del tiempo presente. Duración, cambio y unicidad pueden introducirse en la correspondiente relación de las dimensiones temporales. En el nivel de nuestra formulación teórica podría afirmarse lo siguiente: la llamada historia del tiempo presente no se distingue en modo alguno de las otras historias que han tenido lugar y que han sido contadas. (Koselleck, 2001, p. 119).

Todo esto significó la aparición de otro problema que la escuela deplora: que estén en discusión los saberes que se transmiten en ella y una consecuencia de ellos fue que conocimientos que circularon en las aulas tuvieron poco que ver con el trabajo de los historiadores y mucho con las políticas de la memoria de los sucesivos

gobiernos y con las interpretaciones que divulgaban los medios de comunicación masiva.

En lo que se refiere a los planes de estudios de la escuela secundaria, a lo largo de estos últimos veinte años la dictadura de 1976 ha tenido una presencia creciente. En los Contenidos Básicos Comunes aprobados en 1995 - que establecían los temas que debían estudiarse en las escuelas de todas las provincias argentinas -, la última dictadura aparecía considerada como una más en el ciclo de gobiernos militares que interrumpieron el orden constitucional en el país desde 1930. Pero de a poco el régimen iniciado en 1976 fue resaltando sus crueles diferencias con los autoritarismos anteriores.

En 1999, en 9º año de EGB de la Provincia de Buenos Aires⁵ debía estudiarse lo siguiente: “Golpes militares. Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar. El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La violación de los derechos humanos.” Algo muy parecido pero con mayor profundidad se trataba en el programa de Educación Polimodal. En 2004, Polimodal – los tres últimos años de educación media no obligatoria- cambia su diseño y la visión sobre la dictadura se hace más amplia y crítica:

La dictadura militar en la Argentina, 1976-1983. El terrorismo de Estado: política de detenciones-desapariciones como metodología central de control social y político estatal. La ‘justificación’ de la represión ilegal. Los campos de concentración y exterminio. La vida cotidiana en los primeros años de la dictadura: miedo, inseguridad, censura, corrupción y exilio. El deporte y la política: el Mundial de fútbol de 1978. La respuesta de la comunidad jurídica internacional a los regímenes terroristas de estado. La lucha de la sociedad argentina por la aparición con vida de los desaparecidos. La disputa con Chile por el Beagle. La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda. El derrumbe del poder militar. (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2003, p. 183).

Con el tiempo, mientras las innovaciones educativas se implementaban, en la opinión pública se extendió la percepción de que la educación, en vez de mejorar, se deterioraba. El descrédito de la reforma facilitó la sanción de una nueva ley educativa que se aprobó a fines de 2006. Con esta nueva norma, el gobierno buscó una corrección del enfoque neoliberal que atribuía a la Ley Federal y que pasó a considerarse como la causa de todas las desgracias. Por este motivo la mayor parte de los cambios que se impulsaron desde 2006 no presentaron tanto un propósito de renovación pedagógica o disciplinar como la intención de redefinir perspectivas ideológicas. A pesar de ello muchas cuestiones de la Ley Federal se mantuvieron o resultaron aún fortalecidas, entre ellas el predominio de la historia contemporánea y el papel central de la historia reciente en la formación ciudadana.

En la nueva ley se dispuso la obligatoriedad de tratar algunos temas. Entre ellos se establece que todas las jurisdicciones deben ocuparse del:

[...] ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar [...] reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos

[...]. (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006, documento no paginado).

La relación entre el pasado reciente, dictadura, democracia y derechos humanos queda ineludiblemente relacionada, entonces, con la formación ciudadana en la escuela. Pero hay un detalle más: en la nueva norma se habla siempre de memoria colectiva pero no de historia. En esos años, la idea de que la memoria es una versión del pasado más viva, menos burocrática que la que brinda la historia se había impuesto también en Argentina.

La Ley de 2006 produjo una reestructuración de los niveles educativos e hizo obligatoria a toda la escuela secundaria, ampliando el trayecto educativo obligatorio de diez a trece años. El estudio de la dictadura en este nivel se reservó para 5º año:

La última dictadura cívico-militar en la Argentina: represión, disciplinamiento social y política económica. La Dictadura y la sociedad: la búsqueda de la subordinación sin consenso. El movimiento de Derechos Humanos y la resistencia civil. La Dictadura y la economía: auge de la especulación financiera, crisis y endeudamiento externo. (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006, documento no paginado)

Aquí termina el tema para el conjunto de los estudiantes secundarios pero para dos especialidades – Artes y Ciencias Sociales- hay un año más de historia, dedicado a la investigación de la historia argentina reciente (las décadas del 70, 80 y 90 del siglo pasado) en el curso de 6º año

Un fenómeno fácilmente perceptible es que con el paso del tiempo el espacio dedicado a la historia reciente fue creciendo en la enseñanza media. En el diseño de 1999, la dictadura estaba al final de un programa que incluía a toda la historia argentina, por lo cual a las unidades finales se las enseñaba superficialmente o no había tiempo para tratarlas. En el diseño de 2004, el programa comenzaba en 1930 pero incluía también historia latinoamericana y mundial, por lo que el tiempo se siguió considerando escaso. Finalmente, con el curriculum de 2011, 5º año se ocupa del período que se inicia en 1955 y directamente en 1970 para aquellos que tienen historia en 6º año. En definitiva, la última dictadura militar es una protagonista central en la historia de la escuela media.

Los nuevos manuales escolares⁶

Con la reforma iniciada en 1993, todos los manuales quedaron obsoletos y debieron producirse otros que incluyeran los nuevos contenidos. En el currículum reformado la dictadura adquiriría una centralidad creciente, pero esto no se percibe en los textos iniciales de la nueva serie. Siendo que los manuales debieran subordinarse a los planes de estudio, es un fenómeno curioso que intentaremos explicar.

La primera cuestión para tener en cuenta es el carácter moderado que tuvo la instalación del tema en los CBC aprobados en 1995, donde se define a la dictadura como un régimen autoritario que no se distingue de los que la antecedieron y cuya instalación parecería explicarse por la violencia política que la precedió. De la misma

forma, la “cuestión militar” que asoló a los gobiernos democráticos hasta 1990 no aparece en los contenidos como un problema importante cuando se trata la transición democrática. En base a estos puntos, los manuales hicieron su reinterpretación y establecieron un esquema explicativo persistente que sólo admitió muy parcialmente las variaciones de la memoria colectiva y que puede esquematizarse de esta forma:

1. Represión: Todos los manuales hacen referencia a secuestros, centros clandestinos de detención, tortura y “desaparición”. También describen su política de censura, silenciamiento y ocultamiento. En todos los casos los “desaparecidos” son caracterizados por edad, género y ocupación y no por su militancia política.
2. Política económica. El conjunto destaca el predominio de las actividades financieras sobre las productivas, además de la corrupción, la desindustrialización y sus efectos sociales.
3. Malvinas. Todos interpretan a la guerra sólo como un intento irresponsable de la dictadura en busca de una salida para sus problemas internos. En ningún caso se profundiza sobre la adhesión popular que los militares lograron en un primer momento ni en las reivindicaciones del conflicto que el gobierno realizó desde 2007.
4. Organismos de Derechos Humanos. Ningún libro se refiere a las diferencias entre los organismos y al interior de algunos, como es el caso de las Madres de Plaza de Mayo. Brindan datos sobre ellos pero sólo excepcionalmente se refieren a la importancia de su accionar político.

En el relato de estos textos, el informe de la CONADEP tiene un papel privilegiado en todos ellos y en la mayoría en forma explícita. Como sostiene Emilio Crenzel: “[...] el *Nunca Más* consagró un nuevo régimen de memoria sobre el pasado de violencia política y desapariciones al tornarse la constelación de sentido hegemónica para pensarlo y evocarlo.” (Crenzel, 2008, p. 146).

Una cuestión que se repite en la totalidad de los libros es que se describe en ellos al terrorismo de Estado pero no se habla de la violencia revolucionaria. No hay mención a las estrategias de las organizaciones armadas irregulares ni de los grupos de la izquierda insurreccional (foquismo, activismo social y político), ni tampoco a acciones y criterios de la acción guerrillera en la época, como verticalismo, entrenamiento guerrillero, clandestinidad, justicia popular, etc. En este aspecto pueden arriesgarse dos posibles razones. La primera de ellas es que luego del gobierno de Alfonsín, donde se ordenó simultáneamente el juicio de los responsables de la represión ilegal y el de los líderes guerrilleros, las decisiones del gobierno siguiente indultaron a ambos sectores, a la vez que, los organismos de derechos humanos reclamaron cada vez con más repercusión social la condena de todos los represores introduciendo una novedad significativa al reivindicar a los desaparecidos como militantes políticos y no como simples víctimas. En 2003 esta perspectiva es transformada por el gobierno de Kirchner en la visión oficial pero incorporando una modificación discursiva al desvincular a los militantes de las acciones violentas y caracterizarlos sólo como jóvenes idealistas que pretendían terminar con la injusticia social. Todo esto hace que el problema de la violencia revolucionaria se transforme en un tema molesto que no está resuelto por la sociedad, lo que hace casi imposible su tratamiento escolar. Pero, a la vez, es un tema necesario para comprender y debatir los años 70 en Argentina.

La discusión y contraposición de interpretaciones son algunos de los procedimientos que se requerían como contenidos procedimentales en la reforma educativa. Esta es una cuestión difícil de incorporar a la escuela y también a los manuales, desde siempre acostumbrados a brindar una única visión. En el caso de la dictadura el tema dificulta aún más la controversia. Las polémicas son encarnizadas en el ámbito académico pero es improbable que algo similar pueda ocurrir en la escuela.⁷ En ella, la referencia fundamental son las políticas oficiales de la memoria cuyo objetivo último es construir visiones del pasado que legitimen las acciones del presente. Algo muy similar, en definitiva, de lo que se pretendía con la mitificación de los héroes durante los cien años anteriores a la reforma. Esta tensión entre los usos del pasado y la necesidad de promover en la escuela el pensamiento crítico se resuelve normalmente –antes y ahora- en favor de la primera opción.

¿Qué piensan los alumnos?

Uno de los problemas de los discursos sobre la educación en Argentina es la escasez de datos empíricos en los que puedan sostenerse las afirmaciones. Este fue uno de los motivos que nos impulsó a desarrollar el proyecto de investigación “Los jóvenes y la Historia en el Mercosur”, recabando datos de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, añadiéndose también el relevamiento de escuelas de Chile, aunque este país no lo integre. Basado en el proyecto Youth and History, dirigido por Bodo von Borries y Magne Angvik para Europa, Israel y Palestina, nuestra indagación está basada en una encuesta aplicada en alumnos entre 15 y 16 años en escuelas públicas y privadas de los países involucrados entre agosto de 2012 y mayo de 2013. Aunque la muestra elaborada no es estadísticamente representativa, está construida según un diseño que permite conclusiones significativas por su tamaño (3.913 cuestionarios de alumnos –casi mil para Argentina- y 288 de profesores). Estas dimensiones permiten considerar que es bastante probable que sus datos se aproximen a los que obtendríamos en caso de que realizáramos una muestra probabilística.

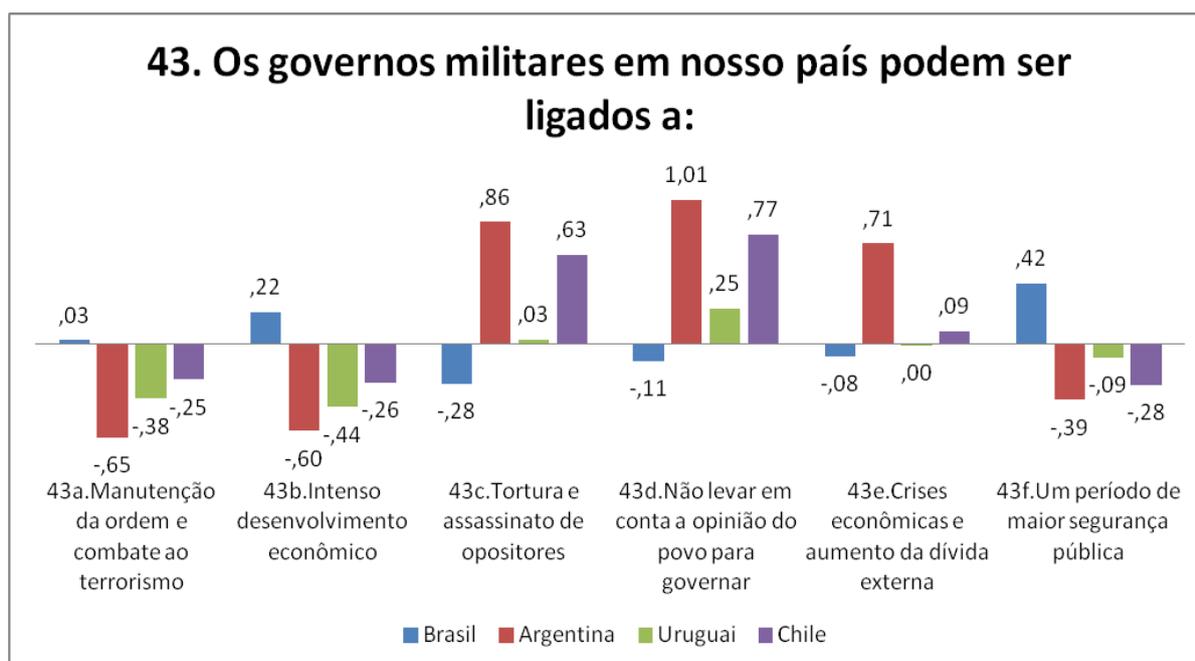


Gráfico 1. Los vínculos de los gobiernos militares en nuestro en Argentina.

Los resultados nos muestran, en general, una tendencia similar en las respuestas de los alumnos de todos los países en cuarenta y dos de las cuarenta y tres preguntas que incluye la encuesta, diferenciándose cada caso por una cuestión de grado en su adhesión o rechazo en cada ítem propuesto. Esta similitud desaparece en la última de ellas que se refiere a la valoración de las dictaduras de cada uno de esos países.

Los puntos más contrastantes de estas diferencias se encuentran entre Brasil, donde el juicio de los estudiantes es más bien benévolo, y Argentina. En este último caso es donde el rechazo al gobierno militar es más terminante. La explicación de estos contrastes puede explicarse en parte porque ambos regímenes de fuerza tuvieron un desarrollo distinto: mientras en Brasil los militares gobernaron sin interrupciones entre 1964 y 1985, en Argentina lo hicieron entre 1966 y 1973 y – luego de un difícil interregno constitucional- entre 1976 y 1983, siendo esta última etapa la más sangrienta. Mientras en la segunda mitad de los años 70 el régimen brasileño –luego de un período de dura represión- comenzó un proceso de larga, controlada y restringida apertura política, en Argentina se iniciaba al mismo tiempo una autocracia que desató un grado de coacción inédito por medio de un brutal y masivo terrorismo de Estado. En Brasil, la prolongación del gobierno de fuerza en el tiempo permitió que los aspectos más sanguinarios de la represión concluyeran diez años antes de la retirada de los militares del gobierno. Ese repliegue resultó distinto al de los dictadores argentinos: no fue el resultado del desbande por una derrota en una guerra (como la de Malvinas) y, sobre todo, fue una retirada progresiva. El paso a la democracia en Brasil fue largamente consensuado, sin sobresaltos y negociado “desde arriba”.

También, en consecuencia, el tema del atropello a los derechos humanos adquirió en cada caso una diferente dimensión al regresar la democracia. Esta diferencia se expresó en la importancia que la educación le fue asignando al tema. Mientras en Brasil, donde estas cuestiones comenzaron a incluirse aún durante la dictadura y el problema perdió relevancia con el paso del tiempo, en Argentina

ocurrió lo contrario y la educación amplió permanentemente su presencia en las aulas.

Pero también podríamos preguntarnos en qué sectores sociales de Argentina ese rechazo es más fuerte. Desagregando los resultados generales y relacionándolos con los tipos de escuela y la educación de los padres de los alumnos es posible encontrar algunas pistas.

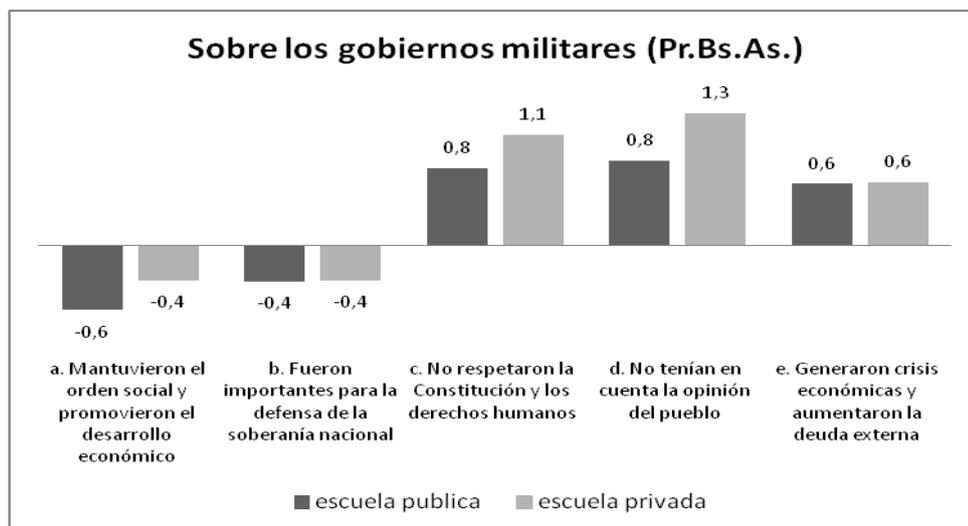


Gráfico 2. Características los gobiernos militares para los padres de los alumnos

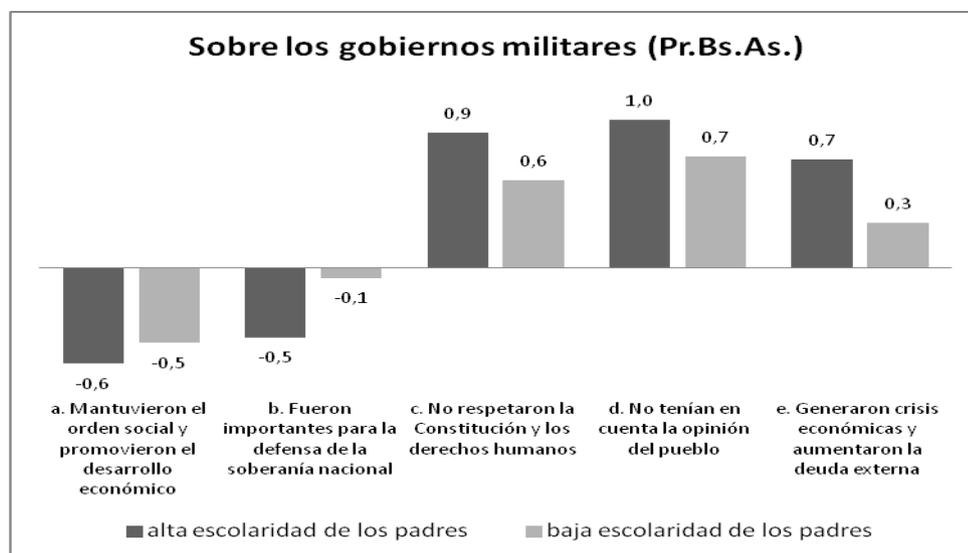


Gráfico 3. Características los gobiernos militares para los padres de los alumnos

Alta escolaridad: al menos uno de los padres tiene educación secundaria completa.

Baja escolaridad: ambos padres tienen educación secundaria incompleta o menor.

Podríamos afirmar – dentro de las limitaciones de esta información - que el rechazo a la dictadura es transversal a los distintos sectores sociales pero también

que esa abominación es más fuerte en los alumnos de escuelas privadas, hijos de padres con mayor educación. En consecuencia, tal vez se pueda arriesgar que se trata de una bandera más representativa de las preocupaciones de las clases medias y altas que de los sectores populares.

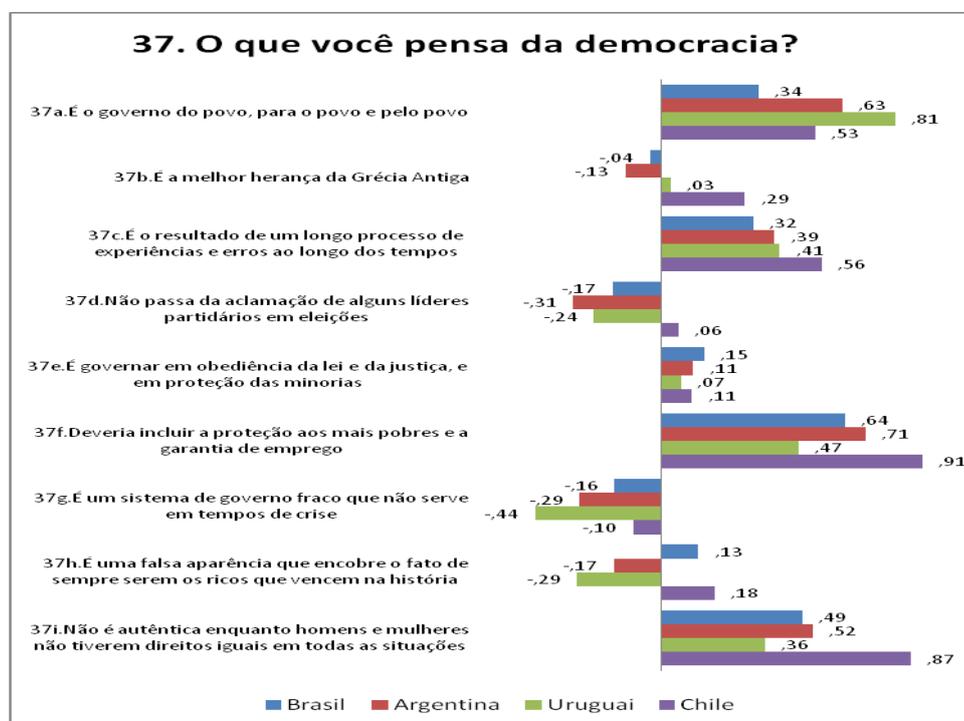


Gráfico 4. Perspectiva sobre la democracia

¿Qué ocurre a su vez con la valoración de la democracia y los derechos humanos por los alumnos? En general, podemos afirmar que los jóvenes argentinos, como ocurre con los de los demás países considerados, valoran en forma positiva aunque moderada al sistema democrático, tanto en lo que hace a las libertades civiles como a las políticas y sociales. En esta estima están por debajo de los jóvenes chilenos pero por encima de los brasileños y, sobre todo, de los uruguayos. También podemos preguntarnos en este caso si ese apoyo es común a todos los sectores de la sociedad.

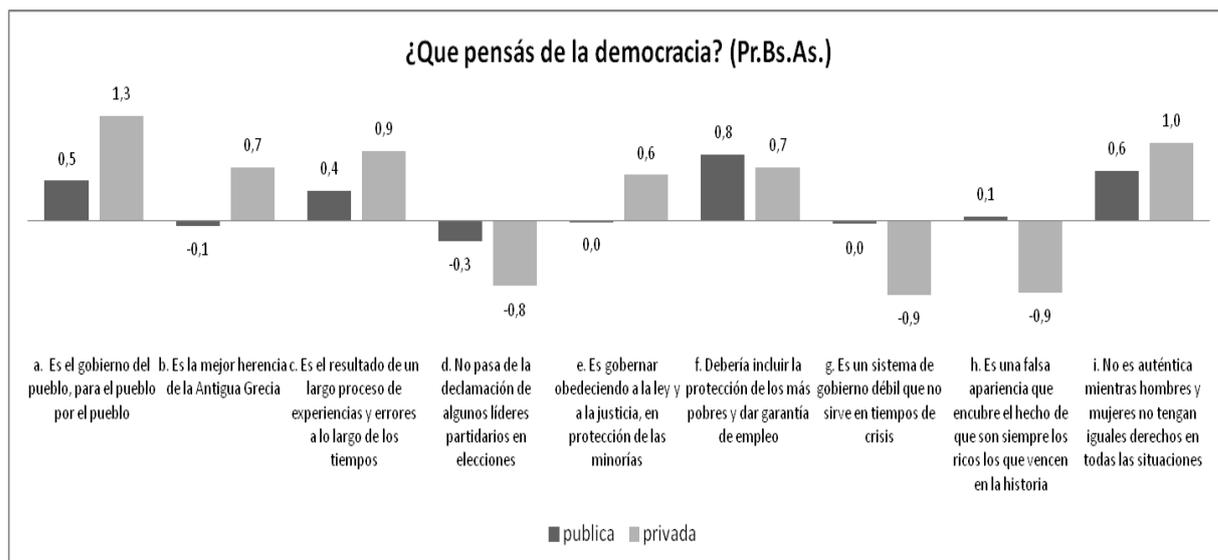


Gráfico 5. ¿ Que pensás de lá democracia ?

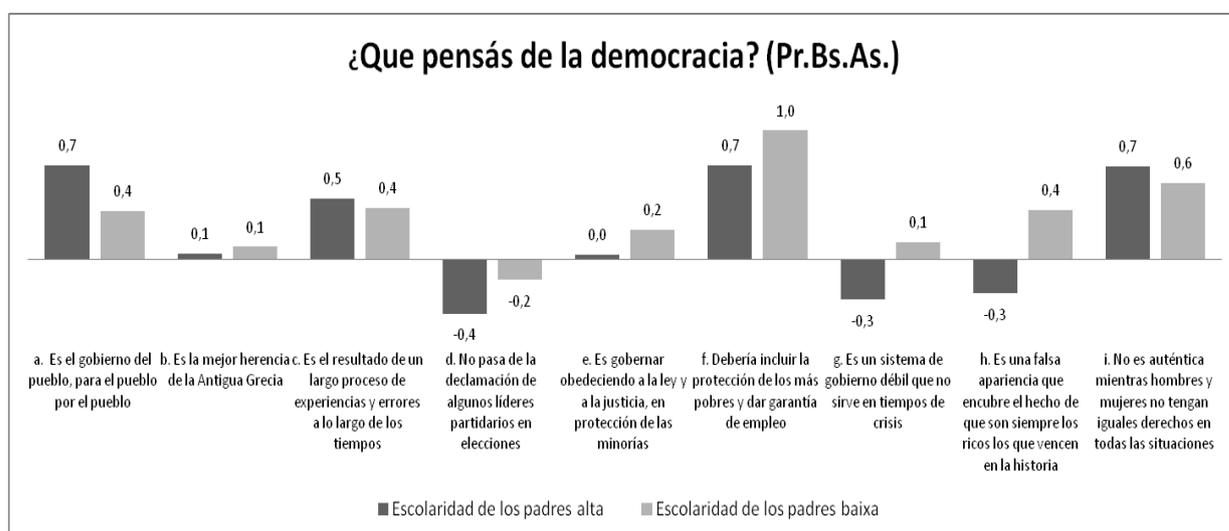


Gráfico 6. ¿Que pensás de lá democracia?

Alta escolaridad: al menos uno de los padres tiene educación secundaria completa.

Baja escolaridad: ambos padres tienen educación secundaria incompleta o menor.

Realizando el mismo cruce de información que en el caso anterior, llegamos a una conclusión similar: todos apoyan medianamente a la democracia pero dentro de ese apoyo podemos encontrar algunos matices porque los sectores de clase media otorgan mayor importancia a los derechos civiles y políticos y los sectores populares a los derechos sociales. Esta fragmentación, si efectivamente se produjera, no sería conveniente porque el caso de los países latinoamericanos hemos accedido a los derechos políticos con una carencia fenomenal de los derechos civiles. Como sostiene Guillermo O'Donnell (2016, p. 57) “[...] una lucha eficaz pasa por garantizar los derechos civiles de toda la población, entre otras cosas porque una tarea de justicia social no podría ser paternalista”. En otras palabras, si no estuvieran asegurados los derechos civiles, los derechos políticos y sociales estarían también en peligro. En lo que

se refiere a los “nuevos derechos” podemos asegurar que la adhesión declarada por los jóvenes es muy extendida:

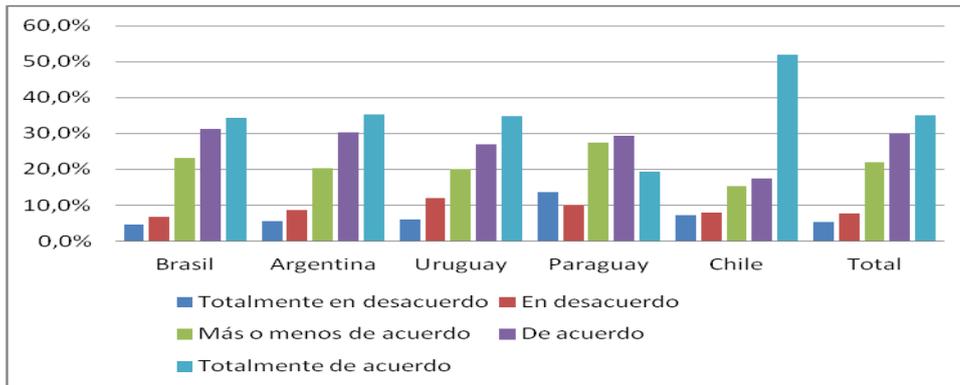


Gráfico 7. Yo acepto tener amigos y amigas homosexuales

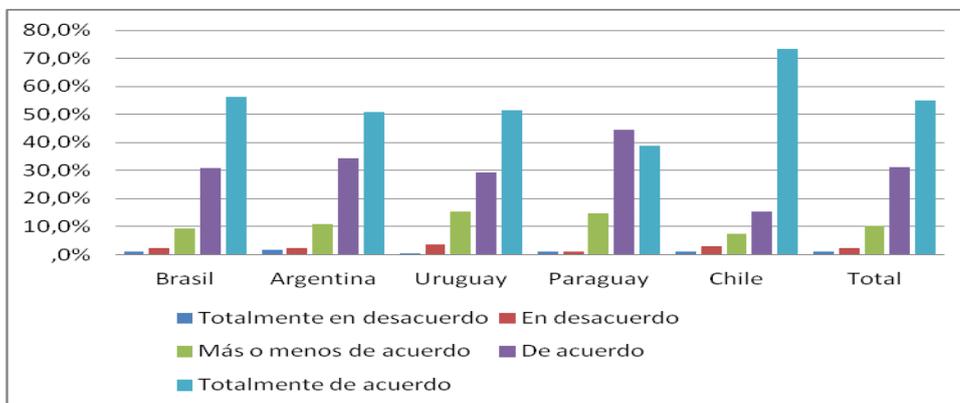


Gráfico 8. Votaría por la plena igualdad entre hombres y mujeres en el trabajo, la administración de la casa y en la política

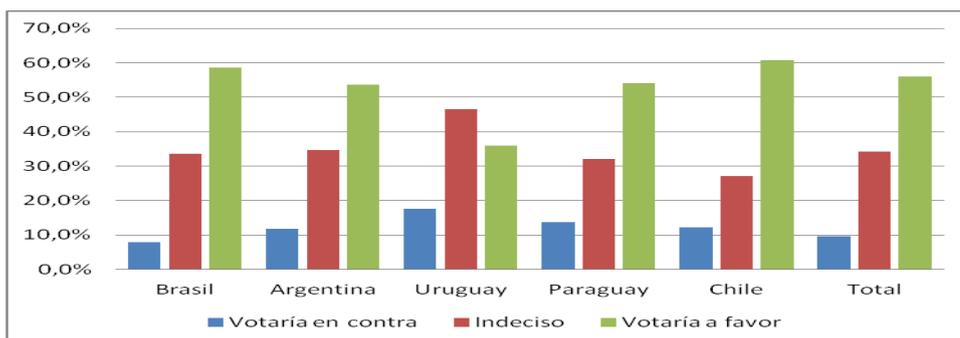


Gráfico 11. Votaría por la preservación del medio ambiente, aún cuando perjudique el desarrollo económico

Contrariamente a las percepciones de la opinión pública, los jóvenes argentinos adhieren a los derechos y libertades democráticas y los toman como algo que es natural y está fuera de discusión. Ellos no tienen recuerdos personales de la dictadura y, casi con seguridad, tampoco sus padres. Actualmente estas vivencias directas se restringen casi con exclusividad a sus abuelos porque la experiencia vital de sus padres se ha desarrollado en democracia. Esto plantea un problema

imprevisto porque cuando se les pregunta a los jóvenes si en el futuro participarán activamente en política, la mayoría de las respuestas son negativas:

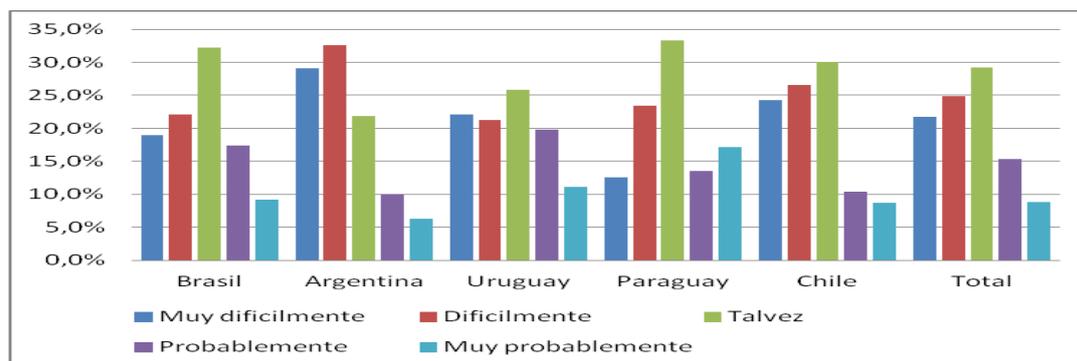


Gráfico 12. Actividad política en el futuro

Logros y falencias de una nueva educación ciudadana

El tratamiento de la dictadura en las escuelas fue en principio un tema incómodo, de difícil asimilación en las tradiciones escolares y para cuyo tratamiento los docentes se sentían poco preparados. No lo habían sido en su formación inicial ni actualizados ya como profesores en actividad. Por este motivo intentaron diluir o eludir esa obligación. En consecuencia, recurrieron a soluciones convencionales, seguras, “políticamente correctas” pero les resultó muy difícil promover un pensamiento crítico sobre el tema y se limitaron a instalar la narración de un pasado donde un grupo de hombres viles se dedicaban a hacer el mal sin causas ni consecuencias de sus acciones. De esta manera, los conocimientos que circularon en la escuela provinieron del sentido común y de las políticas de la memoria predominantes. Con el tiempo –y con el creciente énfasis en los “usos del pasado”- el tema se naturalizó dentro de la escuela y se incorporó a los ritmos escolares pero sin promover la reflexión ni las relaciones con la actualidad. En estas evocaciones hubo poca historia y mucha memoria. En esta cuestión es necesario pensar en las complejas relaciones entre estos dos conceptos, que no son sinónimos. Paul Ricoeur, por ejemplo, admite que la memoria es la matriz de la Historia pero sostiene que entre ambos conocimientos hay al menos tres diferencias. La primera es que la memoria se fundamenta en el testimonio y en la credibilidad del testigo, mientras que la Historia se basa en documentos que pueden y deben someterse a la crítica.

La segunda, que el testimonio cuenta la inmediatez de la experiencia, mientras que la Historia puede ir más allá del conocimiento directo de los propios protagonistas y establecer regularidades y causas que los mismos testigos no pudieron percibir por estar inmersos en esos sucesos. La tercera es que, mientras la memoria aspira a la fidelidad a los testimonios, la pretensión de la historia es la veracidad de los hechos. Esta relación entre los dos conceptos tiende a diluirse en la escuela que prefiere tomar a historia y memoria como términos de idéntico significado.

Uno de los principales peligros que Règine Robin reconoce como impedimento para desarrollar una memoria crítica, es la voluntad desenfrenada de enseñar sin que se sepa exactamente lo que se desea transmitir, lo que la autora denomina el “pedagogismo de la memoria” y afirma: “Es aquí donde las nociones de

‘deber de memoria’ y de ‘deber de transmisión’ si no son problematizadas son criticables.” (Robin, 2012, p. 367). Robin se refiere así a las transformaciones que debe sufrir el recuerdo de ese pasado cuando quienes lo rememoran ya no son testigos directos de aquella experiencia traumática. Si la “voluntad pedagógica” intenta que aquel pasado sea considerado de la misma forma en que lo hicieron las generaciones afectadas por el trauma en forma directa, de ello resulta una perspectiva empobrecedora, reductora, a-histórica. La memoria que debiera promoverse en la escuela no debe ser repetitiva sino propiciar lo que Ricoeur - retomando los términos de Freud- denomina como la “elaboración del duelo” necesario para superar el trauma. Simplificando, no recordar a la dictadura simplemente para condenarla, como si todos los atropellos a los derechos humanos quedaran en el pasado, ni pensar que los despotismos de ayer son iguales a los de hoy. Por el contrario, esos abusos adquieren actualmente nuevas formas –como el “gatillo fácil”, la trata de personas, el despojo y asesinato de integrantes de pueblos originarios, la violencia de género- y esa memoria debería permitir a los alumnos estar alertas para defender también en el presente los derechos de los más débiles.

Como ocurre con tantas otras cosas, en este aspecto la escuela atrasa y se dedica a alabar a la democracia con el tinte épico que tenía cuando más de treinta años atrás, en la lucha contra la dictadura, se cifraban todas las virtudes que deparaba el porvenir en la defensa del orden democrático. Pero el paso del tiempo demostró que la realidad resultaba más opaca de lo que se pensaba entonces y aquella exaltación produjo un exceso de expectativas que luego no se pudieron cumplir y una consecuente pérdida de entusiasmo en su defensa. La democracia perduró pero, a la vez, se transformó en algo distinto a lo que se deseaba en los años 80. En estos últimos veinte años los jóvenes han recibido, por un lado, argumentos retóricos glorificándola y, por otro, han visto el vaciamiento de sus contenidos en la realidad cotidiana. Este es un problema que excede a los jóvenes pero los incluye porque abarca a toda la sociedad.

Como decía Guillermo O’Donnell: “Hay un avance del estilo autoritario muy marcado; hay una creciente erosión y desgaste de lo republicano. Esto se podría metaforizar como el peligro de la muerte lenta de las democracias: pasado el susto de la muerte rápida por un golpe [de Estado], el peligro ahora reside en la muerte lenta. Es decir, ya no habría ningún hecho espectacular, ni tanques, ni marchas militares ni un día específico que recordemos después con pesar, como el 24 de marzo de 1976, pero a la larga uno se encontraría con que la democracia ha terminado”. (Quiroga y Iazzetta, 1997 : 122)

Bibliografía

- Cuesta Fernández, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Corredor.
- Crenzel, E. *La Historia Política del Nunca Más*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [DGECE-PBA]. (1999). *Educación Polimodal. Contenidos y expectativas de logro*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [DGCE-PBA]]. (2003). *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal*. La Plata.

Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona, Paidós I.C.E./U.A.B.

Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). Disponible en www.me.gov.ar

Lvovich, D., & Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos sociales y legitimidad democrática*, Biblioteca Nacional/UNGS, Buenos Aires, 112 páginas. *Clío & Asociados* (14), 174-179.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. 1995

O'DONNELL, G. (1997). Hoy ser progresista es ser liberal, y viceversa. In H. Quiroga, H. & O. Iazzetta (Comps.). *Hacia un nuevo consenso democrático. Conversaciones con la política*. Rosario: Homo Sapiens.

Ricoeur, P. (2004) *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Robin, R. (2012) *La memoria saturada*. Buenos Aires, Waldhuter, 2012.

Notas

¹ Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (CONADEP)

² Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (1984). *Nunca más*. Buenos Aires: EUDEBA.

³ Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (H.I.J.O.S).

⁴ Raimundo Cuesta define al “código disciplinar” como “el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes.” (Cuesta, 1997, p. 19)

⁵ Desde 1992 – en una medida que precedió y condicionó, a la vez, a la reforma - las escuelas secundarias pasaron en su conjunto al ámbito provincial y que, en consecuencia, todas las decisiones nacionales son adaptadas e implementadas con criterios propios por cada una de las veinticuatro jurisdicciones educativas (las veintitrés provincias y la ciudad autónoma de Buenos Aires). Por ese motivo las alusiones a los diseños curriculares en este trabajo se refieren sólo a la Provincia de Buenos Aires, que representa alrededor del 40% de los alumnos, los profesores y las escuelas de todo el país.

⁶ Para estas conclusiones se analizaron los manuales para 9º de EGB y 2º de Polimodal publicados por las editoriales Aique, Kapelusz, Santillana, Puerto de Palos y Tinta Fresca entre 1999 y 20008.

⁷ ¿Podría llevarse a la escuela, por ejemplo, el debate iniciado por Oscar del Barco acerca de si eran moralmente justificables las muertes producidas por la acción guerrillera? Cfr. AA. VV. (2007) *Sobre la responsabilidad: no matarás*. Córdoba, Ed. El Cílope/ La intemperie/ Ed. De la UNC.