

Estudios sobre el pasado reciente y la construcción de memorias en escuelas argentinas

Por Mercedes MOLINA GALARZA*

1. Introducción

EL CAMPO DE LOS ESTUDIOS SOCIOHISTÓRICOS sobre el pasado reciente en Argentina se encuentra en construcción y los debates en su interior no están en absoluto saldados. Más bien asistimos, en los últimos años, a una proliferación de investigaciones y modos diferentes de interpretar ese pasado. Observamos, por un lado, la presencia de estudios que se inscriben en el ámbito que se denomina historia reciente, vinculados con la concepción del “terrorismo de Estado”. Por otro, encontramos trabajos caracterizados por el enfoque jurídico-sociológico del “genocidio”, como se verá más adelante. En paralelo, ha tenido lugar una rica proliferación de investigaciones en el ámbito educativo, que se ocupan del abordaje del pasado reciente y la construcción de memoria en las escuelas: éste es el terreno que constituye, precisamente, el foco de interés de nuestro trabajo.

Desde una perspectiva sociológica, entendemos que los hallazgos de toda investigación son resultado de una labor de construcción de conocimiento. Concebimos al conocimiento como producto de una práctica investigativa en la que se ponen en juego una perspectiva epistemológica, un marco teórico, la selección de un objeto de estudio y de una estrategia metodológica para abordar el objeto. Tal construcción no es neutral, las cosmovisiones y posicionamientos de quien investiga entran en acción.¹ Algunos de estos aspectos son los que retomaremos a la hora de analizar las investigaciones que nos interesan, particularmente los marcos teóricos y las estrategias metodológicas empleadas, así como los principales hallazgos o conclusiones a las que han arribado.

* Investigadora del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; y docente de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina; e-mail: <mmolina@mendoza-conicet.gob.ar>.

¹ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron, “La construcción del objeto”, en *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos* (1973), Buenos Aires, Siglo XXI, 2002, pp. 51-72.

La sanción de la Ley núm. 26 206 (Ley de Educación Nacional de 2006) y la incorporación de la efeméride del 24 de Marzo (aniversario del último golpe de Estado) al calendario escolar configuraron un ingreso oficial de la problemática del pasado reciente al currículum signado por el discurso de “memoria, verdad y justicia”. En esa consigna se sintetizan los reclamos históricos del movimiento de derechos humanos, constituido por decenas de organismos que nuclean, entre otros, a sobrevivientes y familiares de víctimas del genocidio.

En este trabajo tomamos como objeto de estudio investigaciones que han indagado, desde distintos enfoques disciplinares y marcos conceptuales, los modos en que se desarrollan los procesos de historización y memoria sobre el pasado reciente en las escuelas, como ya expresamos. Nos enfocamos particularmente en aquellos trabajos que han sido publicados bajo el formato de artículos o contribuciones en revistas especializadas, editadas en el país y con acceso abierto: éstas han sido nuestras fuentes.

¿Por qué nos interesa considerar los trabajos publicados en revistas académicas? Porque constituyen el ámbito por excelencia de validación y circulación del conocimiento producido, en este caso, en el campo de la educación, la historia y las ciencias sociales. A través de las revistas académicas, el conocimiento se valida, es decir, es evaluado y eventualmente aceptado por pares, investigadores o expertos del propio campo. A partir de la evaluación y aceptación de pares, la revista publica el trabajo, haciendo circular de este modo esa pieza condensada de conocimiento que constituye el artículo o *paper*. Un *paper* es un trabajo de extensión reducida, si lo comparamos con un libro. En él se expone y sintetiza un marco epistemológico y teórico así como una estrategia metodológica, con sus técnicas de recolección de datos y sus hallazgos. La corta extensión favorece la rápida difusión de resultados. La gran circulación que suelen tener muchas revistas académicas, en estos tiempos ya menos en formato papel y más por Internet con “acceso abierto”, posibilita la llegada a la comunidad académica.²

² Graciela Cordero Arroyo, Maricela López Ornelas, Antonieta Kiyoko Nishikawa Aceves y Lewis McAnally Salas, “Diez años de vida en línea: la experiencia de editar una revista electrónica en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (Ensenada, Baja California, México, UABC), vol. 11, núm. 2 (2009), en DE: <<http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-cordero2.html>>; Juan Manuel del Valle Suasnábar, Natalia Soledad Cuchan y Jorgelina Mendez, “Publicaciones científicas y educativas argentinas en la era digital: las políticas de acceso abierto”, *Espacios en Blanco. Revista de*

En esta ocasión, el corpus con el que trabajamos está constituido por una serie de artículos que reúnen los criterios de selección antes señalados —haber sido publicados en una revista científica, evaluada por pares, editada en el país y con acceso abierto. Se trata de once artículos que fueron publicados entre 1998 y 2018 (es preciso aclarar que con esta selección no tenemos pretensiones de exhaustividad).³

Educación (Tandil, Provincia de Buenos Aires, Argentina, Unicen), núm. 25 (junio de 2015), pp. 59-75.

³ El corpus está integrado por Gonzalo de Amézola, “Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente”, *Entre pasados. Revista de Historia* (Loma Hermosa, Buenos Aires, Argentina), núm. 17 (1999), pp. 137-162, en DE: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo3/i-Problemas%20y%20dilemas%20en%20la%20enseñanza%20de%20la%20Historia%20reciente.pdf>; Fabiana Alonso y Mariela Rubinzal, “Memorias de la dictadura: el pasado reciente y la práctica docente”, *De Signos y Sentidos. Estudios Semióticos y Análisis del Discurso en Humanidades, Artes y Ciencias Sociales* (Santa Fe, Argentina, UNL), núm. 2 (2004), pp. 31-53, en DE: <<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/DeSignosySentidos/article/view/4007>>; Sandra Raggio, “La enseñanza del pasado reciente: hacer memoria y escribir la historia en el aula”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* (La Plata, Argentina, UNLP), núm. 8 (2004), pp. 95-111, en DE: <<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1594/2508>>; Viviana Pappier y Valeria Morras, “La construcción de la memoria en la escuela: una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de Marzo”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* (La Plata, Argentina, UNLP), núm. 12, (2008), pp. 173-192, en DE: <<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1649/2563>>; Emilce L. Geoghegan, “La enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias de la provincia de Buenos Aires: el partido de Morón”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* (La Plata, Argentina, UNLP), núm. 12 (2008), pp. 109-122, en DE: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10366/pr.10366.pdf>; Gonzalo de Amézola y Claudia D’Achary, “Memorias para armar: las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense”, *Quinto Sol. Revista de Historia* (Santa Rosa, Argentina, UNLPam), núm. 13 (2009), pp. 153-175, en DE: <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/quintosol/article/view/6/4>>; Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce y María Cristina Garriga, “La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula: una aproximación desde los discursos didácticos”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* (La Plata, Argentina, UNLP), núm. 13 (2009), pp. 104-131, en DE: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4635/pr.4635.pdf>; Guillermo Levy, “El presente del pasado: las representaciones acerca del pasado dictatorial en estudiantes de escuelas secundarias del partido de Tres de Febrero”, *Revista de Estudios Sobre Genocidio* (Buenos Aires), núm. 5 (2011), pp. 27-39, en DE: <<http://www.revistasuntref.com.ar/index.php/reg/issue/view/12/Volumen%205>>; María Paula González, “Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial”, *Quinto Sol. Revista de Historia* (Santa Rosa, Argentina, UNLPam), núm. 16 (2), 2012, pp. 1-24, en DE: <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/quintosol/article/view/31>>; Gonzalo de Amézola y Claudia D’Achary, “Una dictadura para los niños: las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires y la influencia de las revistas de EDIBA”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* (La Plata, Argentina, UNLP), núm. 17 (2013), en DE: <<https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion17a05/5885>>; Gonzalo de Amézola, “¿Qué saben los estudiantes

Nuestro objetivo ha sido analizar estas publicaciones procurando identificar los enfoques disciplinares, los marcos teóricos y las estrategias metodológicas en las que se han basado; las conclusiones a las que arriban y las concepciones de la práctica pedagógica presentes o subyacentes en ellas. En términos conceptuales, hemos recurrido a herramientas de las pedagogías críticas que incluyen la concepción de conocimiento ya explicitada;⁴ la concepción de práctica pedagógica como práctica política⁵ y la concepción de currículum escolar. Esta última engloba tanto al currículum manifiesto como al currículum oculto. Mientras el “currículum manifiesto” o “explícito” es aquel que se expresa deliberadamente en los objetivos y contenidos de los planes de estudio y en los programas de las distintas asignaturas, el “currículum oculto” o “implícito” señala los contenidos y valores que se transmiten de modo no declarado a través de las prácticas cotidianas, las relaciones sociales en las aulas, las normas y la cultura escolar.⁶

El análisis realizado es de carácter exploratorio-descriptivo. El propósito es reflexionar sobre un corpus acotado de investigaciones, en busca de precisiones que puedan enriquecer futuros acercamientos al ámbito de la educación para la democracia, la construcción de memorias y la formación de subjetividades políticas en las aulas. En los apartados que siguen presentamos los principales hallazgos del ejercicio analítico realizado.

2. Enfoques disciplinares, marcos teóricos y estrategias metodológicas

EN la mayoría de los trabajos que constituyen nuestro corpus de estudio aparece el enfoque disciplinar de la historia reciente. Uno de ellos precisa: “cuando hablemos de ‘historia reciente’ nos

secundarios de la última dictadura? Fortalezas y debilidades de la formación de ciudadanos en las clases de Historia de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata”, *Clio & Asociados. La Historia Enseñada* (La Plata, Argentina, UNLP), núm. 27 (2018), pp. 30-42, en DE: <<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/7815/11414>>.

⁴ Bourdieu, Chamboredon y Passeron, “La construcción del objeto” [n. 1].

⁵ Paulo Freire, *Política y educación*, México, Siglo XXI, 1996; Henry Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

⁶ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1990; Abraham Magendzo K., “Derechos humanos y currículum escolar”, *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos* (Costa Rica), vol. 36 (2002), pp. 327-338.

estaremos refiriendo casi exclusivamente (años más, años menos) a la década del setenta en nuestro país, o sea, al periodo más controvertido de nuestro pasado”.⁷

Se trata de un pasado cuya conflictividad se proyecta aún hoy hacia el presente. En este sentido, el texto de Emilce Geoghegan expresa: “encontramos, en ocasiones, que los profesores se muestran reticentes a tocar el tema por su conflictividad y lo trabajan en forma superficial por la dificultad de asumir las preguntas de los alumnos y alumnas”.⁸ Sin embargo, en la misma investigación se expresa que “el conjunto de docentes hace hincapié en que enseñar historia reciente es un deber y en que recordar implica un acto de justicia frente a los responsables de aquel pasado, quienes además intentaron silenciarlo”.⁹ En tales afirmaciones, la autora parece localizar que el punto de conflicto o dificultad reside en el “tema” a tratar. Desde otra perspectiva, Fabiana Alonso y Mariela Rubinzal ponen el foco no en un “tema” que resulta ser ajeno al profesorado, sino en el modo en que la propia experiencia vital de las y los profesores se encuentra atravesada por la dictadura, ya sea como docentes en actividad en el periodo 1976-1983, como estudiantes o, en el caso de los de menor edad, como niños y niñas en esos años.¹⁰ De este modo, las autoras procuran “evidenciar aquellos fragmentos de las experiencias de los sujetos que se activan en la práctica docente”.¹¹

En cuanto al marco teórico, la mayor parte de los trabajos emplean la noción de “terrorismo de Estado”. En ella, se condena el accionar del Estado en la medida en que instaló un sistema de secuestro, tortura y exterminio en todo el país. Se explicita en algunos trabajos la “crueldad” y la “arbitrariedad” e “irracionalidad” del régimen. En este marco, Gonzalo de Amézola en todos sus trabajos y también María Paula González critican lo que denominan la narrativa del Nunca Más,¹² pues “en este relato la sociedad aparecía sólo como espectadora y víctima de lo ocurrido, ya que se la presentaba como perjudicada por una guerra entre dos

⁷ De Amézola, “Problemas y dilemas de la enseñanza” [n. 3], p. 138.

⁸ Geoghegan, “La enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias” [n. 3], p. 111.

⁹ *Ibid.*, p. 110.

¹⁰ Alonso y Rubinzal, “Memorias de la dictadura: el pasado reciente y la práctica docente” [n. 3].

¹¹ *Ibid.*, p. 32.

¹² González, “Historia y memoria del pasado reciente en la escuela” [n. 3].

grupos armados a los que estaba ajena: los militares de un lado y los guerrilleros del otro”.¹³

De Amézola y Claudia D’Achary hacen mención al “necesario debate acerca de los consensos, conformidades y complicidades que tuvo la sociedad civil con la dictadura”¹⁴ como cuestión pendiente para ser abordada en las aulas, en las que predomina la narrativa del Nunca Más de acuerdo con los mismos autores. Por su parte, González lo explica en similares términos:

En efecto, esta narrativa clausuró un debate necesario acerca de los consensos, conformidades y complicidades; inhibió la reflexión sobre la responsabilidad de las organizaciones armadas; obliteró la revisión de las actitudes de los partidos políticos, la connivencia de los grupos empresarios, la colaboración o el silencio de los medios de comunicación, la condescendencia de la cúpula eclesiástica; en síntesis, la responsabilidad de la sociedad civil frente a la dictadura (lo que no significa hablar de una sociedad como toda culpable).¹⁵

Como vemos en la cita anterior, no todos los miembros de la sociedad son considerados culpables o colaboradores de la dictadura. Sin embargo, sí se menciona la responsabilidad de las organizaciones armadas cuyos miembros, debemos agregar, paradójicamente son víctimas de la represión estatal. Es decir, desde la perspectiva de González, las responsabilidades no son sólo atribuidas a los represores sino también a una parte de quienes fueron sus víctimas. En el texto parece un cuestionamiento a la idea de “víctimas inocentes”, aunque no se precisa en qué medida lo que se cuestiona es la noción de “víctimas” o la de “inocentes”. Se explicita que la dictadura persiguió a quienes tenían “militancia política”; a la “militancia revolucionaria”;¹⁶ a las “acciones violentas de la guerrilla” y a la “violencia revolucionaria”,¹⁷ en lugar de a “víctimas inocentes”.

El abandono de la idea de víctimas inocentes es atribuida a las organizaciones de derechos humanos, especialmente Madres de Plaza de Mayo e Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (HIJOS), como se observa a continuación:

¹³ De Amézola, “¿Qué saben los estudiantes secundarios de la última dictadura?” [n. 3], p. 37.

¹⁴ De Amézola y D’Achary, “Memorias para armar: las conmemoraciones del 24 de Marzo” [n. 3], p. 158.

¹⁵ González, “Historia y memoria del pasado reciente en la escuela” [n. 3], p. 4.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 5-6.

¹⁷ De Amézola, “¿Qué saben los estudiantes secundarios de la última dictadura?” [n. 3], p. 38.

las organizaciones de derechos humanos (especialmente Madres de Plaza de Mayo e HIJOS) promovieron una visión distinta de los desaparecidos no ya como víctimas inocentes sino como militantes de un proyecto político por el que luchaban y del que esas organizaciones se declaraban sus continuadoras. El tratamiento del problema adoptó entonces características diferentes. Ahora, los desaparecidos dejaban de ser las víctimas inocentes del Nunca Más y eran descriptos como militantes políticos revolucionarios, con un proyecto y una participación política concretos.¹⁸

El movimiento de derechos humanos en el país es vasto y heterogéneo. Está integrado por varias decenas de organizaciones, incluyendo las distintas líneas de Madres de Plaza de Mayo y las diversas agrupaciones de HIJOS, estas últimas todas autónomas entre sí, con prácticas y discursos que no se encuentran unificados. No obstante, en el fragmento anterior no hay una referencia precisa a qué actores, personas u organizaciones concretas, dentro de ese universo tan amplio, se hace mención. Pero yendo más allá del discurso de los organismos de derechos humanos, parece necesario que se defina el alcance de la crítica a la noción de víctimas inocentes a partir de la propia disciplina histórica.

Desde un marco teórico aparentemente similar —el de terrorismo de Estado— y, sin embargo, con mucha mayor claridad conceptual, el trabajo de Viviana Pappier y Valeria Morras impugna la noción de víctimas inocentes desde otros sentidos, a nuestro juicio de un modo válido. Cuestiona aquellos relatos en los que se resalta la inocencia de la víctima, a partir del siguiente planteamiento: “¿Cómo y quiénes establecen quiénes son los ‘inocentes’? y, en última instancia, ¿‘inocentes’ de qué?, ¿de no tener vinculación con la política? y si tuvieran participación política ¿pueden ser considerados culpables y por ende caer bajo la maquinaria represiva del Estado?”.¹⁹

Desde esa lógica, aquellas personas que tenían participación política o que opusieron resistencia al gobierno dictatorial serían consideradas merecedoras de la represión y eso, lejos de ser naturalizado, es criticado por las autoras. En efecto, para la “teoría de los dos demonios”, aquella porción más activa y politizada de la población es vista como responsable de haber desatado la violencia estatal),²⁰ con lo cual, parte de la responsabilidad de los perpetradores se traslada a las víctimas. Si bien se trata de una interpretación

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Pappier y Morras, “La construcción de la memoria en la escuela” [n. 3], p. 186.

²⁰ Daniel Feierstein, *Los dos demonios (recargados)*, Buenos Aires, Marea, 2018.

que ha ido perdiendo sostén en la opinión pública —se ha dicho que la teoría de los dos demonios tiene “mala prensa”—, observamos que mantiene su vigencia entre algunos de los artículos académicos que aquí estamos analizando. González, en particular, emplea el adjetivo *subversivo*²¹ sin precisar su significado. No puede pasarse por alto que, en el caso argentino, la noción de subversivo fue empleada en el discurso de los propios represores para construir la identidad negativizada del “enemigo interno”,²² en virtud de la cual se buscó legitimar la persecución política y la eliminación de adversarios.

Para dar cuenta de las transformaciones de la narrativa oficial con respecto al “terrorismo de Estado” a lo largo del tiempo, algunos de los autores antes citados hacen referencia a un nuevo relato surgido durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007):

Finalmente, a partir de 2003, asistimos a una etapa en la que han cobrado especial centralidad las políticas de memoria por parte del Estado consolidándose la valoración de la militancia revolucionaria de las víctimas del terrorismo de Estado, aunque en una “operación altamente selectiva, sino mistificadora, de dicha tradición”.²³

Podemos observar que la nueva narrativa es cuestionada, atribuyéndole la cualidad de mistificadora. También De Amézola critica este nuevo relato: “En esta perspectiva desaparecía su ideología socialista y las acciones violentas de la guerrilla y se transformó a los militantes en una suerte de progresistas que simplemente buscaban una sociedad mejor, como treinta años después lo haría el nuevo Presidente”.²⁴

A pesar de la crítica, estas investigaciones muestran que ese cambio de dirección de la narrativa oficial posibilitó la incorporación de la historia reciente y el “terrorismo de Estado” al currículum escolar. La Ley de Educación Nacional núm. 26 206 procuró “dar un lugar de relevancia al estudio de la dictadura que detentó el poder entre 1976 y 1983”.²⁵

²¹ González, “Historia y memoria del pasado reciente en la escuela” [n. 3], pp. 5, 6 y 17.

²² Marina Franco, *Un enemigo para la nación: orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976*, Buenos Aires, FCE, 2012.

²³ Daniel Lvovich y Jaquelina Bisquert, citado en González, “Historia y memoria del pasado reciente en la escuela” [n. 3], p. 6.

²⁴ De Amézola, “¿Qué saben los estudiantes secundarios de la última dictadura?” [n. 3], p. 38.

²⁵ De Amézola y D’Achary, “Memorias para armar: las conmemoraciones del 24 de Marzo” [n. 3], p. 153.

En el nuevo escenario escolar que quedó constituido a partir de tales transformaciones, Sandra Raggio pone de manifiesto que en las aulas puede haber lugar tanto para la historia como para la memoria. “Que [la escuela] se convierta en el espacio privilegiado de transmisión de las experiencias pasadas, ya sea desde la memoria, a través de las conmemoraciones, como de la historia, a partir de su enseñanza, parece ser una idea generalizada”.²⁶ Paradójicamente, ha sido la propia disciplina histórica la que rehusó, en los años noventa, el ingreso de estos temas al currículum, argumentando, entre otras razones, que respecto del pasado reciente existían aún controversias que no habían podido saldarse.²⁷ Frente a las dificultades y resistencias por parte del campo de la historia, la investigadora incorpora la dimensión de la memoria al análisis y expresa: “Las políticas de la memoria pretenden restituir lo negado”.²⁸

Raggio ha tenido una participación relevante en la Comisión Provincial por la Memoria en la provincia de Buenos Aires. En los trabajos de la autora, en particular en el texto seleccionado para este análisis, el compromiso con la denuncia de los crímenes de la violencia estatal está presente de manera contundente. Emplea la conceptualización del *terrorismo de Estado* y el énfasis está puesto en la necesidad de profundizar las investigaciones históricas para conocer la verdad. Con respecto del por qué abordar en las escuelas la historia reciente, el “terrorismo de Estado” y el “autoritarismo”, la respuesta es también explícita. Raggio atribuye un papel central a la educación en el proceso democratizador, la formación de ciudadanos y la promoción de valores vinculados con la defensa de los derechos humanos.

El trabajo de Guillermo Levy se diferencia de los anteriores en términos conceptuales. Emplea la denominación de dictadura o periodo dictatorial para hacer referencia a los hechos y procesos ocurridos entre 1976 y 1983 ya que busca, precisamente, recuperar las representaciones de estudiantes de nivel secundario respecto del periodo. También hace referencia a la perspectiva que afirma que en Argentina tuvo lugar “un genocidio, intentando separar la intencionalidad represiva de las acciones de los grupos de militancia revolucionaria y al mismo tiempo poner un fuerte peso en las transformaciones económico-sociales producidas”.²⁹ Destacamos el

²⁶ Raggio, “La enseñanza del pasado reciente” [n. 3], p. 95.

²⁷ González, “Historia y memoria del pasado reciente en la escuela” [n. 3].

²⁸ Raggio, “La enseñanza del pasado reciente” [n. 3], p. 95.

²⁹ Levy, “El presente del pasado” [n. 3], p. 35.

empleo de esta perspectiva, ya que la inclusión del caso argentino dentro del delito internacional de genocidio ha sido reconocida por una parte significativa de las sentencias en los juicios contra represores que se llevan a cabo en el país desde 2006.³⁰

Para concluir este apartado, haremos una breve mención a las estrategias metodológicas desplegadas por los artículos que constituyen nuestro corpus de estudio. En general, han empleado métodos cualitativos. Las técnicas de recolección de datos han sido entrevistas en profundidad, análisis de legislación, análisis de textos escolares y carpetas de clase de estudiantes. Otra técnica ha sido la observación de actos escolares. El texto de Raggio es un ensayo y ofrece un relato de experiencia.³¹ En el caso de Levy, la indagación cualitativa se combina con análisis cuantitativo de ciertos hallazgos.³² Por su parte, De Amézola ha utilizado cuestionarios para calibrar, en términos cuantitativos, los conocimientos sobre el pasado reciente de estudiantes de nivel secundario.³³

Creemos que estas estrategias metodológicas pueden ser retomadas en futuras indagaciones porque han arrojado datos válidos en función de los marcos teóricos elegidos. En especial, recuperamos como valioso el empleo de cuestionarios o encuestas ya que se trata de una técnica poco difundida en este tipo de estudios, que ha permitido a sus autores producir hallazgos cuantitativos relevantes.

Por otra parte, González ha podido constatar que resultan menos numerosas las investigaciones acerca de la enseñanza de la historia que emplean el trabajo etnográfico y la observación directa de las prácticas áulicas:

En tal sentido, la falta de recursos para sostener trabajos de campo de cariz etnográfico y las dificultades que conlleva acceder a las aulas, hacen que muchos de los esfuerzos en esta línea sean necesariamente acotados. Además, se suma el desafío teórico que supone realizar un ejercicio de interpretación a la altura de la complejidad de lo cotidiano. No obstante, también es indudable que los empeños por acercarse a las prácticas escolares y docentes han crecido en los últimos años.³⁴

³⁰ Daniel Feierstein, *Juicios: sobre la elaboración del genocidio*, Buenos Aires, FCE, 2015.

³¹ Raggio, “La enseñanza del pasado reciente” [n. 3].

³² Levy, “El presente del pasado” [n. 3].

³³ De Amézola, “¿Qué saben los estudiantes secundarios de la última dictadura?” [n. 3].

³⁴ María Paula González, “Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión”, *Clio & Asociados. La Historia Enseñada* (La Plata, Argentina, UNLP), núm. 24 (2017), pp. 8-25, en DE: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8166/pr.8166.pdf>, p. 15.

3. *Una mirada a las conclusiones a las que arriban*

LA investigación de González historiza de manera detallada cómo fue transformándose la propuesta pedagógica oficial en torno de la historia reciente, en especial en las décadas de 1990 y 2000. La historia reciente ingresó a los nuevos diseños curriculares que surgieron en los noventa tras la sanción de la Ley Federal de Educación en 1995, a pesar de la resistencia por parte del propio campo de la historia y de los escasos avances que en esa disciplina existían en los noventa con respecto del pasado cercano, de acuerdo con la autora. Sintéticamente, el ingreso se explica por la necesidad de consolidar la democracia representativa, republicana y federal para formar ciudadanos comprometidos con su defensa, según expresa la norma. En 2006, con la Ley de Educación Nacional 26 206 la historia reciente y la construcción de memoria adquieren una “centralidad especial”.³⁵ Aquí la educación adquiere la función de respaldar la construcción de la memoria colectiva.

Entre las principales conclusiones del texto de González se destaca que la propuesta oficial, en particular las leyes educativas, los diseños curriculares así como las disposiciones relativas a las efemérides de memoria, se han visto influidas por los cambios en las representaciones de la memoria. La narrativa oficial se ha modificado “por el empuje de las luchas por la memoria”.³⁶ Destaca como deuda del sistema educativo un acercamiento a la problemática “más complejo, que proponga más preguntas”.³⁷ Por su parte, De Amézola y D’Achary señalan que una nueva narrativa no desplaza a la anterior y ello sucede al interior de la escuela “habilitando sentidos diferentes, combinados y hasta contrapuestos”³⁸ al conmemorar el 24 de Marzo.

El trabajo de Pappier y Morras permite volver sobre ciertos aspectos acerca de los cuales dejan interrogantes abiertos los dos textos anteriores. Respecto de la presencia de una variedad de narrativas, con sentidos diversos e incluso contrapuestos, las autoras entienden que esto constituye un escenario que de hecho tiene lugar

³⁵ González, “Historia y memoria del pasado reciente en la escuela” [n. 3], p. 10.

³⁶ *Ibid.*, p. 19.

³⁷ *Ibid.*, p. 20.

³⁸ De Amézola y D’Achary, “Memorias para armar: las conmemoraciones del 24 de Marzo” [n. 3], p. 159.

en las aulas, aunque la cultura escolar se ocupe precisamente de acallar estas diferencias.³⁹ En efecto, han enfatizado

las pervivencias de prácticas institucionales de trabajo donde las discusiones no son bien vistas, ni tampoco las reflexiones conjuntas a través de la puesta en juego de diferentes voces y las miradas de diferentes sujetos, que impliquen un análisis crítico de las propias prácticas educativas y cuestionen la concepción que incluye al saber como jerarquía de poder.⁴⁰

El abordaje de los conflictos, la alteridad y la diferencia podrían constituir un punto de partida para el aprendizaje de una cultura democrática. Esto no quiere decir que para la historia, que tiene una pretensión de verdad, cualquier relato acerca del pasado reciente sea válido. Constituye una invitación, en cambio, a que los conflictos y la diversidad de perspectivas comiencen a concebirse como realidades con las que los y las docentes puedan trabajar en sus clases.

Respecto de aquellos aspectos o dimensiones del pasado reciente que quedan fuera del abordaje escolar, el texto de Pappier y Morras también ofrece algunas conclusiones:

Este relato del pasado transmitido a través de actos escolares, efemérides y de la enseñanza propiamente curricular de la Historia y las Ciencias Sociales, se ha ido conformando como un pasado donde están ausentes los sujetos sociales y sus conflictos y disputas, caracterizado por sus elementos moralizantes y no históricos e invocado para generar sentimientos de pertenencia.⁴¹

Esa ausencia de conflictos y disputas, que no es otra cosa que la ausencia precisamente de la dimensión política, conlleva en el presente a una banalización y una despolitización del tratamiento de la problemática en las aulas que las autoras no pueden menos que criticar, en la medida en que no conduce a un aprendizaje de la democracia. Por su parte, el trabajo de Alonso y Rubinzal también remarca la cuestión de la dimensión política de la enseñanza de la historia y cita a un docente que de un modo extraordinario sintetiza: “quien da historia, da política”.⁴²

³⁹ Pappier y Morras, “La construcción de la memoria en la escuela” [n. 3], p. 186.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 181.

⁴¹ *Ibid.*, p. 178.

⁴² Cf. Alonso y Rubinzal, “Memorias de la dictadura: el pasado reciente y la práctica docente” [n. 3], p. 39.

Finalmente, otra conclusión significativa apunta a “la necesidad de resignificar las trayectorias de los docentes en ejercicio en la enseñanza del tema pero a su vez también desde su experiencia biográfica”.⁴³ De este modo, se pone en foco el hecho de que no es sólo la falta de formación —de la que hablaremos en el apartado siguiente— sino también las propias experiencias biográficas y los significados construidos a lo largo de la historia subjetiva los que requieren ser puestos en cuestión.

La perspectiva de Raggio tiene puntos en común con Pappier y Morras en lo que hace a sujetos escolares, tanto docentes como estudiantes, que se posicionan de diversos modos en relación con los conflictos que suscita hoy la historia reciente.⁴⁴ Raggio analiza una experiencia pedagógica que involucró a la Comisión Provincial por la Memoria en Buenos Aires y a escuelas de esa provincia. En ella, se ha trabajado en la elaboración de historias locales o “microhistorias” acerca del pasado que se reconstruyen en el presente por parte del estudiantado, en aquellos ámbitos de los que forman parte. “El protagonista, el testigo, la víctima, el victimario, el cómplice están al alcance de la mano, pueden ser reconocidos como vecinos, maestros, padres [...] La proximidad del hecho permite que se rompan mitos y estereotipos”.⁴⁵ El proceso de investigación ha exigido la realización de trabajo de campo, incluyendo la consulta de archivos de la comunidad y la realización de entrevistas.

La autora se interroga acerca de la necesidad de conocer las transformaciones en las subjetividades de las y los estudiantes a raíz de su participación en procesos de reconstrucción de memorias y de una porción de la historia con el proyecto de “microhistorias”. Según expresa, estos estudiantes “saben más de la historia argentina reciente que los otros. Han conseguido resolver problemas interpretativos complejos, han incorporado nuevas categorías de análisis, han logrado producir relatos coherentes sobre el pasado”.⁴⁶ La experiencia invita a ser replicada en nuevas instancias de aprendizaje escolar. Queda de manifiesto que durante el proceso de aprendizaje los miembros de la comunidad educativa —docentes y estudiantes— se han visto interpelados como sujetos y han participado activamente en la producción de conocimiento.

⁴³ Pappier y Morras, “La construcción de la memoria en la escuela” [n. 3], p. 181.

⁴⁴ Raggio, “La enseñanza del pasado reciente” [n. 3]; y Pappier y Morras, “La construcción de la memoria en la escuela” [n. 3].

⁴⁵ Raggio, “La enseñanza del pasado reciente” [n. 3], p. 103.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 106.

Con el foco puesto en el profesorado, el trabajo de Alonso y Rubinzal considera tanto el “espacio institucional”, en el que las prácticas discursivas docentes se despliegan, como el “auditorio” al que esos discursos van dirigidos.⁴⁷ Entre los hallazgos se observa que al abordar la problemática del pasado dictatorial, las y los docentes toman en cuenta no sólo al público estudiantil, al “auditorio” por excelencia, sino fundamentalmente las posturas asumidas por sus superiores y por sus colegas docentes, en virtud de cuyas prácticas se configura cierto “espacio institucional”:

En relación con el espacio institucional, los discursos de los docentes entrevistados se construyen a través de relaciones de tensión con los discursos de otros actores institucionales —directivos y colegas—, en el marco más amplio de disputas —manifiestas y/o veladas, no dichas— por la imposición de determinados significados a nivel institucional.⁴⁸

En definitiva, los modos de abordaje del pasado reciente que realiza cada docente sólo pueden comprenderse de manera situada, considerando el espacio escolar específico en el que tiene lugar así como las disputas y tensiones que se dan en su seno. También aportan marcas al discurso docente sus propias trayectorias y experiencias vitales en relación con la dictadura. Todos estos elementos condicionan de diversos modos “tanto aquello que los docentes eligen decir como aquello que eligen no decir”.⁴⁹

El trabajo de Levy se ocupa de la apropiación de conocimiento por parte de estudiantes secundarios de sectores populares. Impresiona que, al indagar dónde han escuchado mayoritariamente hablar de la última dictadura y sus consecuencias para la sociedad, la respuesta más extendida sea la escuela, seguida por menciones a la familia y los medios de comunicación.⁵⁰ Sin dudas, esto nos habla de la importancia de la construcción de significados sobre el pasado reciente en el ámbito escolar. También, de la necesidad de incorporar al abordaje escolar los relatos y discursos en pugna que se encuentran políticamente enfrentados puertas afuera de las instituciones de enseñanza, para poder someterlos a un análisis de conjunto. Sólo reconociendo las disputas por la memoria y la historia será posible brindar al estudiantado herramientas para

⁴⁷ Alonso y Rubinzal, “Memorias de la dictadura: el pasado reciente y la práctica docente” [n. 3].

⁴⁸ *Ibid.*, p. 44.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 45.

⁵⁰ Levy, “El presente del pasado” [n. 3].

contrarrestar los discursos que propician o legitiman la represión ilegal por parte del Estado, tanto en el pasado como en la actualidad.

Este texto arroja resultados novedosos y el conjunto de su indagación resulta muy original respecto de las anteriores. El interés central está puesto en las representaciones de estudiantes sobre el pasado dictatorial, como ya se expresó. Indaga en los modos de dar sentido a ese pasado desde el presente a través de la categoría de “realización simbólica” del genocidio. Por esta vía conceptual, el análisis arroja la presencia mayoritaria de explicaciones que se inscriben en variantes de la teoría de los dos demonios, en las representaciones del estudiantado, seguidas de explicaciones vinculadas con la perspectiva del genocidio. Un dato relevante es que no hay, entre los y las estudiantes entrevistados, explicaciones que adscriban a la “guerra sucia” en tanto relato de los perpetradores del genocidio.⁵¹

4. Las concepciones de la práctica pedagógica: lecciones para las pedagogías críticas

Los textos que se ocupan del papel de las y los docentes señalan que, en muchos casos, éstos no han tenido formación acerca de la historia reciente en sus carreras.⁵² “Muchos docentes no han estudiado el periodo durante su formación de grado y los materiales de consulta didáctica no resultan suficientes. Es notable la demanda por cursos y programas de actualización”.⁵³

La temática entra al currículum, por otra parte, no por decisión de las propias instituciones educativas y sus actores, tampoco por un impulso desde el ámbito de la historia reciente y sus historiadores, como ya vimos. El ingreso al currículum escolar se debió a iniciativas oficiales y de los organismos de derechos humanos, a juicio de González.⁵⁴ Las transformaciones de la narrativa oficial, para el caso de los gobiernos kirchneristas (2003-2015), incorporaron las demandas de memoria, verdad y justicia que estaban presentes en los reclamos de los organismos de derechos humanos. El currículum

⁵¹ *Ibid.*

⁵² Geoghegan, “La enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias” [n. 3]; De Amézola y D’Achary, “Una dictadura para los niños” [n. 3]; De Amézola, Dicroce y Garriga, “La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula” [n. 3].

⁵³ Geoghegan, “La enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias” [n. 3], p. 112.

⁵⁴ González, “Historia y memoria del pasado reciente en la escuela” [n. 3].

es resultado, entonces, de una propuesta pedagógica oficial que es parte, a su vez, de un proyecto político mayor y que, además, está permeada por las demandas de ciertos actores sociales. El currículum no resulta, por lo tanto, de una “transposición didáctica”, de acuerdo con la misma autora, sino de luchas sociales y relaciones de fuerza que se dan en el seno de la sociedad. Desde nuestra lectura podemos agregar que el currículum es, en consecuencia, político, tal como lo plantean las pedagogías críticas.⁵⁵ Desde otras interpretaciones se ha dicho que trabajar en las escuelas los años setenta implica abordar un pasado doloroso, traumático, controvertido, vergonzante pero no necesariamente se deduce por ello que el currículum escolar sea el resultado de decisiones de índole política. Desde nuestra perspectiva, sin dudas lo es.

Volviendo al trabajo de González, encontramos allí una concepción muy difundida entre las y los historiadores, aquella que restablece la diferencia entre historia y memoria. La autora manifiesta que la propuesta oficial durante los gobiernos kirchneristas plasmaba “una serie de luchas y narrativas de la memoria [...] incluso antes de que fueran objeto de estudio de la propia disciplina histórica”.⁵⁶ Si miramos con atención esta cita, las narrativas corresponden al terreno de la memoria; la disciplina histórica, en cambio, no sería resultado de narrativas sino que las tiene por objeto de estudio. El texto de Geoghegan, por su parte, encuentra también necesario establecer la distinción clara. Mientras la historia abraza una “pretensión de verdad”,⁵⁷ la memoria mantiene una “pretensión de fidelidad”.⁵⁸ En el trabajo de Raggio, la distancia entre historia y memoria se acorta, en una concepción en que ambas se enriquecen mutuamente.⁵⁹ El “no saber” de las y los docentes se resuelve en una práctica investigativa que involucra a docentes y estudiantes, con el acompañamiento de miembros de la Comisión Provincial de la Memoria de Buenos Aires. A través del trabajo en equipo y en el marco de proyectos de investigación, se construyen “microhistorias” que permiten un acercamiento al pasado reciente. Las subjetividades se ven involucradas, los estereotipos sobre ese pasado son cuestionados y el conocimiento histórico

⁵⁵ Freire, *Política y educación* [n. 5]; Henry Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza* [n. 5].

⁵⁶ González, “Historia y memoria del pasado reciente en la escuela” [n. 3], p. 2.

⁵⁷ Geoghegan, “La enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias” [n. 3], p. 109.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 110.

⁵⁹ Raggio, “La enseñanza del pasado reciente” [n. 3].

se construye de modo colectivo. La jerarquía entre un docente investido de cierta “autoridad pedagógica” y estudiantes que se suponen desprovistos de saber son puestas en cuestión en la práctica en el aula. Se trata de una experiencia que sin dudas resulta valiosa para la perspectiva de las pedagogías críticas. Es pertinente aquí recordar las palabras de Freire: “nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”.⁶⁰

Los hallazgos del texto de Levy también implican aportes significativos para repensar las prácticas pedagógicas. Entre las y los estudiantes entrevistados es notable la ausencia de datos empíricos precisos respecto del periodo dictatorial, a pesar de la clara presencia de conceptualizaciones o nociones más generales. Datos como los años de inicio y fin de la dictadura, quiénes fueron los máximos responsables o datos acerca del desarrollo de los juicios en la actualidad, tienen poca presencia en el universo de conocimientos del estudiantado.⁶¹ Esto conduce al autor a cuestionar aquellos “métodos menos tradicionales de enseñanza que se empezaron a imponer desde la transición democrática [que] implicaron la desvalorización de la fijación de datos, lugares y fechas vistos como en relación a un tipo de aprendizaje memorístico en contraposición a un aprendizaje reflexivo”.⁶² De este modo el autor no pretende impugnar el aprendizaje reflexivo, que promueve la comprensión global de procesos sociales sino, por el contrario, resaltar la necesidad de reforzar la apropiación de datos empíricos a través de las prácticas pedagógicas. Consideramos que se trata de un aporte sustancial que viene a enriquecer la perspectiva de las pedagogías críticas.

5. *A modo de conclusión*

El ingreso oficial de la problemática del pasado reciente a los establecimientos educativos de distintos niveles en Argentina ha estado signado por el discurso de “memoria, verdad y justicia”. Este discurso ha sido enarbolado por los organismos de derechos humanos desde la década de 1970. A comienzos de la primera década del presente siglo permeó los posicionamientos oficiales y esto se

⁶⁰ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 3ª ed. rev., Buenos Aires, Siglo XXI, 2008, p. 68.

⁶¹ Levy, “El presente del pasado” [n. 3].

⁶² *Ibid.*, p. 33.

reflejó, en especial, en la derogación por parte del Congreso de la Nación de las llamadas “leyes de impunidad”,⁶³ en el año 2003. Se abre allí un nuevo ciclo histórico y social que ha posibilitado el juicio a los responsables del genocidio y su condena efectiva. La escuela no ha quedado ajena a estos procesos y ello puede observarse en diversas instancias. Desde el plano legal, observamos que la Ley de Educación Nacional 26 206, sancionada en 2006, asume el compromiso de incorporar la historia reciente y fortalecer los procesos de construcción de la memoria. El calendario escolar, por su parte, ha incorporado la fecha del 24 de Marzo como “día de la Memoria, la Verdad y la Justicia”.

En este trabajo nos propusimos revisar una serie de investigaciones que abordan el ingreso del pasado reciente al currículum escolar y se enfocan en distintas dimensiones. Nuestro objetivo ha sido analizar estas publicaciones, procurando reconstruir tres aspectos: los marcos teórico-metodológicos que emplean, las conclusiones a las que arriban, así como algunas lecciones para las pedagogías críticas que pueden extraerse a partir del análisis de las concepciones sobre la práctica pedagógica. Los hallazgos nos hablan de las dificultades y tensiones que ha tenido la enseñanza de la historia reciente frente a la demanda del sistema educativo; de los modos en que se ha modificado a lo largo del tiempo la propuesta oficial; de los modos en que los docentes como actores situados llevan a cabo el tratamiento de esta problemática en las escuelas; de las estrategias que ha desplegado el profesorado para un abordaje con construcción de nuevos saberes en las aulas, así como de los conocimientos que han adquirido las y los estudiantes.

Con respecto al primero de estos aspectos, los marcos teórico-metodológicos empleados por el corpus de publicaciones analizadas, observamos una prevalencia del enfoque de la historia reciente asociado al concepto de *terrorismo de Estado*. En estos trabajos se condena el accionar represivo estatal y se destaca la mayoritaria presencia del relato del Nunca Más en las escuelas. Este relato es criticado en la medida en que invisibiliza los consensos y complicidades civiles frente a la violencia de la dictadura. Las críticas también están dirigidas a lo que se interpreta como la invisibilización de la violencia de las organizaciones armadas en la narrativa oficial en la primera década de este siglo, así como al

⁶³ Ley 23 492 sancionada en 1986, conocida como “Punto final” y Ley 23 521, sancionada en 1987, conocida como “Obediencia debida”, en virtud de las cuales quedaron suspendidos los procesos judiciales a responsables de la represión.

no reconocimiento de las responsabilidades sobre el denominado terrorismo de Estado que les cupo a los miembros de tales organizaciones, de acuerdo con las publicaciones analizadas. Estos trabajos ponen de manifiesto, entre sus hallazgos, que la narrativa oficial a partir de 2003 ha resultado permeada por las demandas de las organizaciones de derechos humanos.

Parte de las investigaciones analizadas están enfocadas en los procesos de construcción de subjetividades en las escuelas al abordar cuestiones de memoria. Se atribuye un papel central a la educación en el proceso de formar ciudadanía y consolidar la democracia. Frente a la dificultad de la falta de formación específica por parte del profesorado, se muestra que es posible en las escuelas llevar a cabo procesos de investigación y producción de conocimientos sobre historia reciente que involucren tanto a docentes como a estudiantes. En el caso de elaboración de “microhistorias” en la Provincia de Buenos Aires, tales procesos investigativos se desplegaron de modo sistemático y se organizaron por medio de proyectos. Las actividades implementadas implicaron consultar diversas fuentes, revisar bibliografía y, especialmente, romper con la idea de que “el saber” es atributo del docente, quien lo pone al alcance de sus estudiantes.

Desde una perspectiva conceptual diferente, la del genocidio, fue posible lograr un acercamiento a los saberes en torno al pasado reciente de los que se apropian las y los estudiantes secundarios. Un dato relevante es que entre las y los estudiantes predominan las interpretaciones vinculadas con diversas versiones de la teoría de los dos demonios. En ella, las víctimas son señaladas de algún modo como responsables de la violencia represiva o como responsables de haberla desatado. Una segunda cuestión relevante es que no hay interpretaciones que se inscriban directamente en la perspectiva de la “guerra sucia” en tanto discurso de los represores, en el estudiantado. Sin dudas, los modos en que las escuelas aborden la problemática afectarán de manera significativa las posibilidades por parte de los/as educandos/as de construir una perspectiva de derechos o bien, una perspectiva en la que a las víctimas se les haga responsables de los delitos y violaciones cometidos por los perpetradores. Un tercer aspecto a resaltar es la importancia de contar con una mirada amplia de la construcción del saber en la cual tanto el aprendizaje reflexivo —que promueve la concepción global de los procesos sociales— como el aprendizaje de datos

empíricos sean suficientemente valorados y promovidos desde las prácticas de enseñanza.

Finalmente, en lo que hace a la práctica pedagógica, queremos destacar otra conclusión. Una mirada a estos trabajos nos permite refrendar la idea de que toda labor pedagógica es una labor política. La propia construcción del currículum escolar es resultado de dinámicas sociales en las que está en disputa la elaboración del pasado reciente. Nada de lo que se aprende en la escuela es “neutral” o se halla desvinculado de dinámicas sociales más amplias. El currículum escolar es un proceso de selecciones y recortes e implica siempre la toma de decisiones. De este modo, es la propia noción de conocimiento como saber absoluto la que se pone en tensión y nos permite comprender que todo saber es resultado de un proceso de construcción.

Sumado a ello, fue posible visualizar cómo el abordaje del pasado reciente moviliza las subjetividades de las y los docentes, en particular las de quienes experimentaron en sus trayectorias vitales la represión ilegal. En términos más generales, esta conclusión nos invita a reflexionar acerca del hecho de que las problemáticas sociales de las que se ocupa el currículum interpelan como sujetos a quienes se desempeñan como docentes. En lugar de hacer como si eso no ocurriera, quizás es momento de comenzar a tensionar nuestra mirada sobre la función docente, entendiendo que como partícipes de la vida social, las y los profesores llevan consigo sus posiciones políticas, sus compromisos y sus convicciones hasta el interior de las aulas. La represión ilegal procuró eliminar la dimensión política de la enseñanza, como si ello fuera posible. En oposición a las expectativas que tiene aún hoy la cultura escolar respecto de las prácticas pedagógicas, el análisis que hemos realizado nos permite afirmar que la política reemerge en las escuelas, de diversos modos, de manera persistente.

RESUMEN

En Argentina han proliferado las investigaciones que estudian los modos en que las escuelas historizan y hacen memoria sobre la última dictadura, tras la incorporación oficial de la problemática al currículum escolar. Este trabajo realiza un análisis exploratorio-descriptivo de investigaciones seleccionadas en ese campo, con el fin de enriquecer futuros acercamientos al ámbito de la educación para la democracia y los derechos humanos.

Palabras clave: terrorismo de Estado, genocidio, memoria, pedagogías críticas, educación en derechos humanos.

ABSTRACT

In Argentina, after the subject was officially incorporated into the curriculum, there has been plentiful research on how schools historizice and recollect the last dictatorship. This paper carries out an exploratory-descriptive analysis of certain chosen studies so as to enrich future approaches in the field of Democracy and Human Rights education.

Key words: State terrorism, genocide, memory, critical pedagogies, Human Rights education.