RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Montenegro, Alfredo

Enseñanza de la historia reciente y construcción de la memoria, en un contexto de institucionalidad educativa

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Montenegro, A. (2017). Enseñanza de la historia reciente y construcción de la memoria, en un contexto de institucionalidad educativa. Sociales y virtuales, (4). Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3683

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Enseñanza de la historia reciente y construcción de la memoria, en un contexto de institucionalidad educativa

socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/archivo-4/s-y-v-nro-4/articulos4/ensenanza-de-la-historia-reciente/

por Alfredo Montenegro

Resumen

El presente trabajo se propone analizar las principales cuestiones referidas a la enseñanza de la historia argentina de los últimos años, especialmente la década de 1970 y la última dictadura cívico-militar, la relación entre historia y memoria colectiva, y la construcción de identidades y subjetividad; así como ubicar estos aspectos en relación con el contexto de institucionalización educativa que describen algunos autores.

Palabras clave: historia reciente, memoria colectiva, usos ideológicos, pluralidad de memorias, “Nunca más”.

Introducción

La enseñanza de la historia argentina reciente plantea desafíos y problemas que sobrepasan los planteados por otros temas del programa anual y muchas veces provoca interrogantes que otros temas no provocan, principalmente, la cuestión de **qué enseñar y para qué enseñar**. Es inevitable reflexionar y trabajar el porqué de estas cuestiones, puesto que forman parte de nuestra práctica docente y de nuestro papel como agentes culturales que influimos en la construcción de identidades y subjetividades, en un contexto donde la escuela como institución se replantea su función y sus objetivos, donde la misma sociedad reelabora su lectura del pasado reciente, generando un contexto en el cual nuestra tarea debe dar una respuesta desde la teoría y desde la praxis.

Nuestro trabajo se centrará, principalmente, en describir y analizar situaciones concretas de implementaciones didácticas en un contexto institucional que, a su vez, está inserto en un marco social influyente, hegemonizado por una interpretación *negacionista o relativista* respecto de la interpretación de lo ocurrido en nuestra historia en las décadas de los 70 y los 80. Es decir, intentaremos vincular la práctica áulica con la subjetividad del propio docente, y su relación con la memoria colectiva que se presenta como dominante y oficial.

Desarrollo: el estado de la cuestión

Hace un par de años una docente colega me refirió que en un colegio privado de la zona sur del Gran Buenos Aires, en el acto por el Día de la Memoria, a instancias del director, se proyectó la película *La noche de los lápices* a los alumnos de 7º año, y luego el mismo directivo les leyó un fragmento del libro *Nunca más*, puntualmente una parte donde se describe cómo una mujer es torturada por sus captores militares. ¿Sirve esto? ¿Cómo se enseñan las tragedias de la historia? ¿Para qué enseñamos estos hechos? ¿Qué se enseña y qué se olvida? En el marco de la crisis que afecta a las ciencias sociales en general, y a la historia en particular, se presenta la problemática de la transmisión de la historia reciente a las nuevas generaciones, y a eso se suman los aspectos seriamente traumáticos que esa historia contiene.

"(…) el tratamiento del pasado reciente es parte de un imperativo que pone en cuestión el futuro mismo de las sociedades que han atravesado situaciones límite. Es decir, que han vivido experiencias hasta entonces inimaginables como constitutivas de lo real" (Raggio, 2013, p.54). En esta primera frase de su trabajo la autora plantea el peso del llamado "deber de memoria", que traslada una responsabilidad social a los docentes en cuanto a la tarea de transmitir a las nuevas generaciones el conocimiento de los hechos de la historia reciente, así como también la condena moral que estos hechos conllevan. Y aquí está el problema: ¿debemos incluir nuestra condena moral y repudio a la brutalidad de aquellos episodios, o debemos trabajar claramente en la comprensión de porqué ocurrieron y que la condena sea internalizada por nuestros alumnos espontáneamente? Esta problemática incluye la función de la institución escolar en la conformación de la memoria colectiva: "(…) se transmite allí esa elección de lo que se debe recordar y olvidar de ese pasado común donde ancla la identidad nacional. Las efemérides y la enseñanza de la historia son dos de los vehículos de transmisión escolar de esa herencia" (Raggio, 2013, p.55). Esto señala la responsabilidad histórica de la disciplina historiográfica y la enseñanza de la historia en la conformación de los Estados nacionales y la constitución de las comunidades imaginadas sobre las que descansan estos Estados. Desde nuestra perspectiva, la legitimación del orden dominante y la neutralización del conflicto y la disidencia también formaron parte de la función de la historia escolar. La principal relación entre este papel de la historia y la problemática aquí abordada pasa por la referencia a los argumentos de los militares argentinos que presentaban a los opositores armados y no armados como "enemigos del ser nacional", lo que favorecía la negación de su pertenencia al "nosotros", su deshumanización y la consiguiente aceptación de su eliminación física. "En las sociedades de clases, la historia forma parte de los instrumentos por medio de los cuales la clase dirigente mantiene su poder. El aparato del Estado trata de controlar el pasado, al nivel de la política práctica y al nivel de la ideología, a la vez" (Chesneaux, 1984, p. 29).

Guber plantea esta cuestión en relación con la construcción simbólica de los acontecimientos de Malvinas en 1982. "Militares y civiles, jóvenes y mayores pertenecían independientemente de sus orientaciones políticas previas a una misma unidad, la Nación: eran todos argentinos ocupando su lugar específico para el combate y el apoyo moral y logístico de los combatientes" (Guber, 2012, p.23). Queda clara la importancia del relato histórico como constructor de la subjetividad nacional. ¿Cómo influye la enseñanza de la historia reciente en la identidad nacional? ¿Cómo se articulan, o no se

articulan, las diversas interpretaciones del pasado próximo? La evolución de los acontecimientos políticos nacionales fue modificando las interpretaciones de los hechos de Malvinas; un aspecto fundamental fue las diferentes construcciones simbólicas de la imagen de los excombatientes, desde “los chicos de la guerra” hasta “los veteranos de Malvinas”. Estas modificaciones en el orden de lo simbólico-cultural estuvieron a la par de la maduración del relato histórico más ajustado sobre lo acontecido, entiendo la relación entre este relato y la memoria popular como una situación de “retroalimentación”. Las preguntas sobre Malvinas eran muchas en los primeros años, siguen siendo muchas todavía hoy, lo que sugiere que la elaboración histórica más apropiada se sigue construyendo.

La autora desarrolla también la relación entre Nación y liminidad, entendiendo esta última como sinónimo de “umbral o margen, una no-condición inherente al pasaje de un status social a otro que suele acompañarse de instancias ritualizadas.(…) La liminidad sería un rasgo asignado a ciertas identidades cuando éstas son reconocidas como genuinamente nacionales” (Guber, 2012, p.23). Aparece el tema de la memoria social o memoria colectiva, es decir, la relación dialéctica entre lo que ocurrió en el pasado y lo que la gente dice que ocurrió. Afirma Guber (2012): “La memoria es hija del presente” (p.23). “La identidad liminal de los exsoldados es el fruto del trabajo de la memoria de los argentinos sobre la guerra de Malvinas” (Guber, 2012, p.23), lo que resalta una vez más lo fluctuante y coyuntural de la construcción simbólica del pasado próximo.

Entonces, tenemos otra arista fundamental: ¿qué versiones del pasado se narran en la escuela, qué interpretación prima sobre la historia reciente? La autora citada menciona datos de una encuesta en curso donde los estudiantes reconocen que, mayoritariamente, oyeron hablar de la dictadura por primera vez en la escuela, pero también reconocen que sus profesores no opinaban lo mismo sobre este período. “(…) es decir: en la escuela se expresa con claridad la existencia de una pluralidad de memorias” (Raggio, 2013, p.123). Quiero detenerme en este aspecto. En la localidad donde vivo y ejerzo la docencia (Santo Tomé, Corrientes) esta situación se visibiliza claramente. En un colegio privado donde trabajo los directivos tienen una postura ambigua sobre las políticas de memoria del Estado nacional. Hace un par de años cuestionaron a una docente por la cifra de “30.000 desaparecidos”, argumentando que eran muchos menos. La docente tuvo que modificar ese dato de su discurso. Al finalizar el acto la rectora aclaró que es posible tener diferentes visiones de lo ocurrido, y que había sido un período “donde muchos inocentes y niños habían sido víctimas”. Es decir, hubo víctimas verdaderamente inocentes y otras no tanto: “la teoría de los dos demonios”. Siempre se programó el acto por el 24 de marzo como una cuestión obligatoria, impuesta “desde arriba”. El año pasado me tocó a mí la responsabilidad por el acto del Día de la Memoria. Elaboré mi discurso y una presentación en *PowerPoint* (PPT) a partir de los conceptos e ideas vertidas en este trabajo. Adjunto como anexo el discurso dado en esa oportunidad.

En otra institución, la Escuela Normal, pionera en la historia del pueblo, también estuve a cargo del acto. Proyecté ese mismo PPT en el salón de actos, con los cursos superiores, donde solo me acompañaron un par de preceptores y un par de docentes; ningún directivo consideró importante estar presente en el acto por el Día de la Memoria. En

esta misma escuela hay dos placas colocadas en una galería lateral que recuerda a dos exalumnas detenidas-desaparecidas: cuando consulto con mis alumnos de años superiores si están al tanto de la existencia y significado de esas placas, ninguno sabe nada.

Estas cuestiones nos muestran las tensiones existentes dentro de la institución educativa sobre la interpretación de la última dictadura, y **las tensiones entre historia y memoria, más explícitamente entre historia reciente y memoria colectiva**.

En un trabajo publicado hace unos años, Alberto Rosa afirma que "la historia es una forma de memoria pero no todas las formas de memoria son historia" (2006, p. 42). Rescata la cientificidad de la investigación histórica ("un estudio con pretensiones de verdad") en comparación con el voluntarismo individual que conforma la memoria; la historia debe ser rigurosa en su metodología; en cambio, la memoria tiende a acomodarse dentro de un discurso ideológico, una visión del mundo y del pasado. La memoria olvida más fácilmente lo que no le interesa recordar y rescata con más fuerza los hechos que le son útiles en su interpretación del presente. Pero, a su vez, es la memoria (en este caso, como memoria colectiva) la que puede cuestionar la falta de interés de la historia por determinados sucesos, caros a la sensibilidad popular.

Este autor pasa, luego, a describir los aspectos específicamente relacionados con la enseñanza de la historia reciente en el nivel medio de educación. Su enfoque analiza la influencia de la "teoría de los dos demonios" en las propuestas llevadas al aula por profesores y textos durante los primeros años de recupero democrático. Es decir, cómo la interpretación de un determinado pasado está condicionada por la evolución del contexto político desde la cual se realiza. "Por eso los productos de la historia son construcciones que tienen fecha de caducidad: porque los problemas del pasado que requieren explicación cambian en cada presente, (…), porque los restos del pasado cambian de significación en relación con lo que sucede en el futuro de esos acontecimientos" (Rosa, 2006, p. 42).

Para Héctor Schmucler (2000) la memoria se vincula a la voluntad. Sin la voluntad de recordar y transmitir ——es decir, trasladar ciertos recuerdos a través del tiempo—— la memoria termina. "El olvido, inevitable y necesario, no es otra cosa que una interrupción de esa voluntad de recordar" (Schmucler, 2000, p.214). Este autor plantea que la memoria "es un hecho moral" para las personas que se aferran a un recuerdo y persisten en su transmisión; la memoria elige los recuerdos que la constituyen y esa elección parte de una visión ética e ideológica. En cuanto a la relación con la historia, "no pueden dejar de evocarse, de confundirse, de negarse; no siempre la memoria retiene lo que la historia pone en evidencia: a veces lo recupera parcialmente; otras lo deforma" (Schmucler, 2000, p.214).

El filósofo francés Paul Ricoeur aporta en su obra diferentes reflexiones sobre la relación entre historia, memoria y olvido. Desde su postura existe un vínculo intrínseco e inevitable entre memoria y olvido: estos elementos se constituyen mutuamente. Reconoce que "el olvido es percibido primero y masivamente como un atentado contra la fiabilidad de la memoria. Un golpe, una debilidad, una laguna" (Ricoeur, 2000, p. 532).

Pero, al mismo tiempo, define que no es posible una memoria que lo recuerde todo. En este sentido, retomando la fábula de *Funes, el memorioso*, de Borges, se pregunta: "¿Y no debería la memoria negociar con el olvido para encontrar a tientas la justa medida de su equilibrio con él?" (Ricoeur, 2000, p. 532). Propone una "polaridad" entre dos formas de olvido: el olvido por destrucción de huellas y el olvido de reserva. El primero se define por su propio nombre; el segundo, forma parte de la naturaleza humana, por cuanto "nuestra memoria contribuye a evocar el recuerdo útil, pero más aún a descartar provisionalmente todos los demás." (Ricoeur, 2000, p. 563).

Para Lorenz (2005) "la construcción de la memoria no es un proceso unilineal, sino más bien la confluencia de muchas líneas paralelas" (p.1 versión Word). Estas líneas confluyen en un punto común: un aniversario, un lugar, una interpretación colectiva. Desde su perspectiva, los diferentes sectores sociales pugnan por imponer su visión del pasado como hegemónica, relegando a otras. Como resultado de esto, el espacio público y los medios de comunicación se convierten en el escenario donde confrontan las distintas memorias colectivas. El recorrido por los últimos veinte años de nuestra historia, y las diversas alternativas seguidas por el recuerdo de la última dictadura, confirman, a nuestro entender, esa afirmación.

¿Cuáles son las cuestiones que forman parte del concepto de historia reciente? "Pero la mayoría de quienes hablan de Historia del tiempo presente no lo hacen por el simple criterio de proximidad temporal. En definitiva, la Historia del Tiempo Presente se define sobre todo por los traumas que ese pasado aún proyecta sobre el presente" (De Amézola, 2013, p.127). Es decir, el término de historia reciente es complejo en sí mismo, plantea problemas específicos en su definición, confrontando con los especialistas que proponen límites temporales a la tarea del historiador, para no confundirse con el periodismo de investigación. "En conclusión, la escuela sin advertirlo incluye en sus programas una porción del pasado cuya pertinencia es debatida por los historiadores y que, aún entre quienes consideran válido hablar de una historia reciente, presenta diferencias acerca de cómo entenderla" (De Amézola, 2013, p.127).

Un caso concreto de este análisis es el referido a la utilización de la película *La noche de los lápices*, que se transformó en uno de los recursos predilectos por docentes y directivos para abordar la conmemoración de cada aniversario del golpe y del 16 de setiembre. Para Lorenz (2005) la propuesta del filme sin trabajar el contexto sociopolítico reduce las posibilidades de un análisis crítico que permita internalizar de forma racional aquellos hechos en la conciencia de los estudiantes. "¿Cómo revisar, por ejemplo, el discurso de las víctimas, con quienes nos sentimos solidarios? ¿Cómo proponer un discurso crítico acerca de un hecho que debe ser recordado de un modo determinado?" (Lorenz, 2005, p. 5). Este aspecto se relaciona con "el peso del deber de la memoria": la obligación moral de transmitir lo sucedido empaña el análisis crítico de la época, la contextualización, la elaboración que impida la inmovilización frente al mensaje amenazante que también encierra la revisión de lo sucedido entre 1976 y 1983. Paradójicamente, podría ocurrir que docentes progresistas, comprometidos con la defensa de los derechos humanos y la memoria colectiva "estarían reproduciendo precisamente aquello que buscan criticar, erradicar y combatir, o limitando valores de

compromiso que pretenden instalar" (Lorenz, 2005, p. 20). La resistencia natural de los adolescentes frente a un discurso ya elaborado, que no admite una aproximación propia e independiente, también colaboraría en las dificultades del aprendizaje.

Ana Pereyra (2006) nos presenta un panorama digno de atención y reflexión al respecto. En un trabajo de investigación realizado en diversas escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, se demuestra que los alumnos recuerdan la última dictadura y condenan la represión; pero estos resultados se opacan cuando se interroga a los adolescentes respecto de las causas y las interpretaciones de aquella etapa. Sobre la base de estos resultados la autora plantea que existe una visión "conmemorativa", que reduce el análisis a una diferenciación entre malhechores (los militares) y bienhechores (Abuelas y Madres de Plaza de Mayo), que juegan un rol activo; y víctimas y beneficiarios (hijos reencontrados), que juegan un rol pasivo. Según este esquema, los militares interrumpieron por la fuerza el orden constitucional, tomaron el poder y reprimieron brutalmente a la población civil que resultó la víctima pura de la dictadura. Es decir, el golpe se narra "como un rayo en el cielo sereno" (Pereyra, 2006). Toda la culpabilidad de la matanza queda del lado de los militares, obstaculizando las preguntas por los procesos políticos y sociales que condujeron al terrorismo de Estado, y por los niveles de responsabilidad del conjunto de la sociedad. "Mientras la historia complejiza el conocimiento del pasado y lo desacraliza, la conmemoración lo simplifica, generando ídolos para venerar y enemigos para aborrecer" (Pereyra, 2006, p.76). Y aquí volvemos a *La noche de los lápices*: "Las respuestas muestran la vigencia de la película como **vector de memoria** a lo largo del tiempo. (…) es decir, la película en sí misma es un vehículo de transmisión mucho más potente que el ritual escolar" (Raggio, 2013, p.45).

Estos elementos son abordados por Dussel (2001) en un trabajo donde propone reflexionar sobre la memoria y la transmisión de la historia reciente a partir de dos formas artísticas puntuales: el Museo de Arte Moderno de la ciudad de Nueva York, y el Museo Memorial del Holocausto de EE.UU.

Describe el concepto de **representación metonímica** empleado en las muestras, donde se trata de lograr una personificación de las víctimas en la piel de los visitantes, a partir de la inferencia de percepciones sensoriales. Pero, al mismo tiempo, esto pone de relieve que esa distancia nunca podrá ser zanjada. Por eso aclara: "En este sentido, se distancia de las pedagogías *seductoras* que creen que el objetivo de la enseñanza es sentir empatía por el otro, de una forma indiscriminada, para adecuarnos armoniosa y felizmente a los otros, (…)." (Dussel, 2001, p. 90). En su opinión estas muestras forman parte de otra propuesta pedagógica de la memoria, que no dejan de ser críticas pero redefinen los contenidos y las formas de la transmisión, logrando una enseñanza no intrusiva, invasiva u opresiva, que permita un espacio de libertad para reencontrar ese pasado que se quiere transmitir (Dussel, 2001).

Otra arista fundamental es elaborada por Kaufman (2012), el concepto de ***razón anamnética***, entendido como "una de las formas de la memoria, aquella que no consiste en el pasado recordado sino en el olvidado, en la rememoración" (p.29). La razón anamnética hace posible vincular una demanda de justicia del presente con una

demanda de justicia del pasado: “Todo aquel movimiento o actitud que organiza la acción alrededor de la demanda de justicia, lo hace en relación con otras demandas de justicia del pasado” (Kaufman, 2012, p.29).

A partir del análisis que este autor hace de la llamada “Solución Final” podemos encontrar elementos que nos permiten relacionarlos con nuestra historia reciente. Para Kaufman (2012) lo extraordinario de la Solución Final es que, justamente, sucedió. Esto significa que aunque no se repitan exactamente las condiciones que propiciaron aquel proyecto exterminador, la posibilidad de que se repita “sigue vigente como una amenaza” (Kaufman, 2012, p.29). Por eso, si alguien niega lo ocurrido en los países donde ocurrieron los hechos, “no se trata de una opinión, sino de la participación del enunciador, incluso más allá de su propósito deliberado, **en la genealogía conflictiva que dio lugar al exterminio**” (Kaufman, 2012, p.30). Es decir, si algo que se consideraba inimaginable de suceder por su brutalidad sucedió, entonces, puede volver a suceder. Estas cuestiones, entendemos, se juegan también en la enseñanza de nuestra historia reciente: algo que nunca había sucedido sucedió, significa que los pertenecientes a las categorías destinadas al exterminio son víctimas de una amenaza perpetua, que en nuestro caso proviene del llamado terrorismo de Estado. ¿Cómo conjugar estas variables en la enseñanza en el aula? ¿Cómo evitar en nuestra práctica docente, a partir de nuestra conciencia de estos elementos, que interfieran en la formulación de nuestros objetivos pedagógicos? ¿Se puede enseñar la historia reciente dejando de lado lo que sabemos que está en juego?

Para Kriger (2013) existe en nuestras sociedades democráticas “dos estrategias que parecen opuestas pero que coexisten en todas las configuraciones de las memorias y las historias”, es decir, “pueden optar por propugnar el recuerdo pero también el olvido” (p.9). Habría entonces dos posiciones en pugna: una que quiere construir la memoria y el recuerdo, “para que no se repita”, para que sea efectivo y real el “Nunca más”; y otra que propugna el olvido, para lograr un supuesto consenso reconciliatorio que permita seguir avanzando hacia el progreso. Esta autora sostiene que esta segunda postura “es la que más se impuso en el plano fáctico de las políticas de los Estados nacionales. (…) han promovido amnesias políticamente organizadas” (Kriger, 2013, p.9). Estas tensiones se involucran claramente en la institución escolar, estas posturas se ponen en evidencia, por ejemplo, cada 24 de marzo cuando hay que conmemorar el Día de la Memoria: actuamos en función del imperativo humanista de recordar para que “nunca se repita” o consideramos al pasado trágico como un obstáculo para seguir adelante. “Se abre la necesidad de reconocer la existencia de diversas memorias sociales, con grados diferentes de legitimidad y de conciencia histórica, pero también de participación activa en las luchas por la justicia” (Kriger, 2013, p.10). ¿Cómo concilia la escuela estas diversas memorias sociales? ¿Cómo se define en cada institución la postura a adoptar? Kriger (2013) aporta otro dato esclarecedor: “Estas se encuentran en pugna, de modo que una memoria que en un momento es fuerte puede ser en otro débil” (p.10). Actualmente, las políticas de memoria sobre el terrorismo de Estado han pasado a ser políticas públicas institucionalizadas “desde arriba”, “desde fuera” de la institución escolar, pero encontraron una fuerte receptividad en sectores docentes concientizados por las luchas previas de las dos primeras décadas de democracia recuperada. Al

recuerdo de los hechos puntuales se suma la revalorización de las víctimas a partir de su rol militante, su compromiso político. No tiene hegemonía la teoría de los dos demonios ni el “algo habrán hecho”, hoy se abre un espacio que permite la complejización de la memoria, la comprensión de las causas más profundas de los hechos históricos y su vinculación con el presente. Esto ayuda también al “entrenamiento” del análisis crítico de los estudiantes en relación con el entorno político y social presente y a su concientización política. En el foro de la clase 6 se planteó esta cuestión: “(…) es una herramienta clave para el desarrollo del pensamiento político, sino también que existen nexos profundos entre la enseñanza de la historia profunda y los relatos de origen nacional y la interpretación de la historia reciente” (Kriger, en curso Investigación y Estudio de la Historia Reciente, Foro Clase 6).

A modo de conclusión

Primo Levi, sobreviviente de Auschwitz, el mayor campo de exterminio nazi durante la Segunda Guerra, escribió: “Los monstruos existen, pero son demasiado poco numerosos para ser verdaderamente peligrosos; los que son realmente peligrosos son los hombres comunes” (1958, p.130). A su vez, el sociólogo argentino Guillermo O’Donnell (1987), refiriéndose a la última dictadura militar en nuestro país, opinó: “Para que el autoritarismo llegara a controlar todas las capas de la sociedad, no hubiera bastado jamás con los militares y los funcionarios de ese gobierno; hizo falta una sociedad que se patrullara a sí misma; hubo muchas personas que simplemente porque querían se ocuparon activa y celosamente de ejercer su propio autoritarismo” (p.74).

Estas ideas podrían ser algunos de los ejes empleados para abordar el desafío de cómo transmitirles a las nuevas generaciones la experiencia dictatorial y, al mismo tiempo, cómo permitirles que puedan hacer su propia lectura y su propia apropiación de ese pasado. Crece hoy un saludable debate respecto de qué enseñar y para qué enseñar. La experiencia de estos años de etapa posdictadura demuestra que la escuela como institución fue eficaz en el sostenimiento de la memoria y la denuncia, pero no tan eficaz en facilitar la comprensión de por qué ocurrió lo que ocurrió. Es importante reflexionar en torno a la forma en que se transmite la memoria, que puede generar efectos no deseados, como apatía, desconfianza y la sensación por parte de los adolescentes de un pasado incomprensible que no encaja en su historia. La repetición de imágenes horrorosas puede anular la posibilidad de comprender, desde el lugar de la razón, aquellos hechos aberrantes. Para los docentes la enseñanza de esta parte de nuestro pasado reciente se tiñe del mandato y la carga moral de condena que lo acompaña, lo que puede dificultar el análisis crítico de los contenidos y la revisión necesaria que nos acercaría a un aprendizaje significativo por parte de nuestros alumnos; es decir, que ellos puedan elaborar qué ha sucedido, por qué ha sucedido y cómo ha podido suceder. Salvando las distancias y las épocas, es válida para los docentes argentinos la afirmación de Kershaw (1985): “Explicar el Holocausto obliga al historiador a estirar hasta los límites lo que constituye su tarea principal: proveer explicaciones racionales a desarrollos históricos complejos” (p. 131). Explicar los sucesos aberrantes de la última dictadura argentina también. Esto no es sencillo, pero la revisión histórica de los hechos

que se evocan es necesaria para evitar la “virtualización” de una fecha, el 24 de marzo o el 16 de septiembre, que debe ser importante para los jóvenes y no convertirse en “un acto más”.

“La memoria suele recordar acontecimientos que la historia jamás relató” (Schmucler, 2000, p.67). Esta relación entre historia y memoria debe estar presente en el enfoque pedagógico del docente de ciencias sociales en función de un aprendizaje significativo y de la formación de nuevas subjetividades críticas y autónomas. Por eso es válido citar a Kaufman (2012): “Es por ello que el alerta que formulan quienes dicen que es necesaria la memoria para que no se repita resulta a fin de cuentas algo muy cercano a una banalidad. (…) ¿Lo que a la postre podría interpretarse como una repetición vendrá anunciado?” (p.55). Mientras no se logren lecturas comprensivas y asequibles de nuestro pasado reciente por parte de nuestros jóvenes la base social del “Nunca más” seguirá siendo endeble.

Respecto de las transformaciones culturales en un contexto globalizador, coincidimos con Rosa (2006) en que “la historia no puede ser ya solo nacional, no puede ser una historia destinada a enfatizar un *nosotros* frente a los *otros* de dentro y de fuera de la comunidad imaginada.” (p. 48). Es imprescindible postular una historia que sea un instrumento de análisis y emancipación individual y social; una “historia total” como ciencia global y dinámica de las sociedades (Martínez-Shaw, 2004); porque la mirada comprensiva de la historia es una necesidad y un requisito indispensable para la formación ciudadana y la libertad. Y para que nuestros alumnos tomen la palabra y sean ellos los defensores de una cultura democrática, pluralista e intercultural que sostenga la convivencia y el respeto por el semejante. Solo así estaremos más cerca de lograr que nunca más nuestra sociedad se comporte como gente normal ante el avance de los monstruos, ni vuelva a patrullarse a sí misma.

Anexo

1. Ejemplo de discurso conmemorativo del Día de la Memoria, nivel secundario, por el autor.

“Recordamos hoy los 37 años del último golpe de Estado que ocurriera en nuestro país el 24 de marzo de 1976, fecha que dio inicio a un período trágico y traumático de nuestra historia reciente. Aquel golpe de Estado se produjo en medio de una situación política muy compleja, donde la sensación de desgobierno, vacío de poder caos y violencia hicieron que vastos sectores de nuestra sociedad vieran como una solución posible el ascenso al gobierno, una vez más, de las Fuerzas Armadas. Aquel no fue el primer golpe; los argentinos lamentablemente nos habíamos acostumbrado a las interrupciones de los gobiernos democráticos, siempre con el argumento “que la situación era insostenible y así no se podía seguir”. Desde 1930 varias veces la constitucionalidad había sido dejada de lado por regímenes de facto y excepción.

Pero el período que se inició el 24 de marzo de 1976, y que fue autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional" por sus impulsores, tuvo características singulares y diferentes a los procesos anteriores. Tal vez algunas de las respuestas las podamos encontrar en la magnitud de la crisis que vivía nuestro país antes del golpe y en el propio nombre del régimen recién asumido. Se clausuró el Congreso Nacional, se prohibió la actividad de los partidos políticos y de los sindicatos, y se estableció el estado de sitio, que prohíbe cualquier tipo de manifestación o reclamo público. En lo económico se congelaron los salarios de los trabajadores, lo que combinado con una alta inflación generó un gran deterioro en la economía de los sectores populares; se abrieron las fronteras económicas para el ingreso de gran cantidad de mercadería importada, con el consiguiente impacto sobre los sectores productivos nacionales, aumentando drásticamente los índices de desocupación y deterioro social; el país fue endeudado en límites muy superiores a los anteriores. Para todo esto las autoridades ejercieron una fuerte censura sobre la prensa y los medios de comunicación, lo que impedía al conjunto de la población elaborar una lectura más precisa de la situación; se prohibieron libros y canciones. Finalmente, y con el objetivo de recuperar la "normalidad", se desató una represión inédita que alcanzó a amplios sectores de la población, especialmente a aquellos que habían asumido un compromiso político previo y posterior al golpe de Estado. La singularidad histórica de estos hechos está en la metodología empleada y en las dimensiones que tuvo la práctica de la desaparición forzada de personas, un procedimiento de consecuencias duraderas, puesto que la desaparición es un delito que no se comete solo una vez, sino que se sigue cometiendo cada día que pasa, donde los familiares que buscan al ser desaparecido no tienen certezas sobre su destino. Esta represión se transformó en ilegal al no respetarse los procedimientos mínimos de cualquier proceso judicial elemental. Nuestra Constitución establece nuestra presunción de inocencia, somos inocentes hasta que se demuestre lo contrario, y solo nos puede condenar un tribunal de jueces, en un justo proceso donde tengamos derecho a la defensa; ninguna de las víctimas de esta represión clandestina tuvo esa posibilidad; esta fue una de las características del llamado terrorismo de Estado; las víctimas no tuvieron donde acudir en busca de ayuda, porque el propio Estado se transformó en su perseguidor.

Todo gobierno autoritario alienta automáticamente los autoritarismos que se esconden en la base de la sociedad. Durante el proceso de la dictadura fueron muchos los ciudadanos que ejercieron una adhesión práctica a las políticas de control y silencio. No alcanza con los efectivos y los funcionarios de un gobierno para controlar a todos, la sociedad argentina se controló a sí misma, se patrulló a sí misma, dejando una secuela de prácticas autoritarias que los años de democracia vienen a superar.

Hacia 1982 el régimen tomó una de las más irresponsables de sus decisiones: la ocupación militar de las Islas Malvinas, con los resultados ya conocidos, lo que aceleró su desprestigio y retiro. Se inició así el período más largo de convivencia democrática desde aquel primer golpe en 1930.

Para finalizar quiero recordar solamente un caso, que describe varios aspectos de la época que hoy recordamos. Facundo Arancibia era un maestro tucumano que, además de la docencia en escuelas muy humildes de su provincia, ejercía la defensa de los derechos laborales de sus otros compañeros docentes. Vivía muy pobremente en una piecita en el fondo de la sede gremial donde trabajaba. Francisco era tan humilde incluso en su forma de vestir que unos días antes sus sobrinos le habían regalado un par de zapatos nuevos, pues le decían que ya no podía seguir con los que tenía, de gastados que estaban. La misma noche del 24 de marzo de 1976 fue secuestrado por un grupo de tareas de las fuerzas represivas; a sus captores les llamó la atención los zapatos nuevos de Francisco y también se los llevaron, se llevaron los zapatos del maestro.

La memoria nos permite elaborar las situaciones traumáticas del pasado y seguir reflexionando libremente sobre el porqué de los acontecimientos de la historia, especialmente de nuestra historia reciente. El objetivo de esta conmemoración es incentivar esa reflexión, que también nos permita valorar la experiencia democrática que hoy vivimos, y elaborar entre todos el acuerdo de convivencia ciudadana que impida que alguna vez vuelvan a llevarse a los maestros, y además les roben sus zapatos. Muchas gracias.

Referencias bibliográficas

Chesnaux, J. (1984). “Historia y práctica social: en el campo del poder”, en *¿Hacemos tabla rasa del pasado?*, México, Siglo XXI Editores, 1984.

De Amézola, G. (2013). “La enseñanza de la Historia en Argentina y los problemas de enseñar historia reciente en la escuela”. En *Cómo enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*, en Centro REDES (http://cursos.centroredes.org.ar), Argentina.

Dussel, I. (2001). “La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria”, en Guelerman, S. (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Buenos Aires, Norma, 2001.

Guber, R. (2012). “De chicos a veteranos: los ex–soldados de Malvinas como identidad liminal”. En *La investigación en Historia Reciente: desafíos conceptuales y disciplinares para su abordaje (perspectivas historiográfica, sociopolítica y cultural)*, en CAICyT (http://cursos.caicyt.gov.ar), Argentina.

Kaufman, A. (2012). “Memoria, identidad, y representación. Elementos para el análisis del pasado argentino reciente.” En *La investigación en Historia Reciente: desafíos conceptuales y disciplinares para su abordaje (perspectivas historiográfica, sociopolítica y cultural)*, en CAICyT (http://cursos.caicyt.gov.ar), Argentina.

Kershaw, I. (1985). “Hitler y el Holocausto”, en *La dictadura nazi*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2004.

Kriger, M. (2013). “La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave para la formación del pensamiento político. Avances de una investigación en curso sobre jóvenes estudiantes argentinos.” En *Cómo enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*, en Centro REDES (http://cursos.centroredes.org.ar), Argentina.

Levi, P. (1947). *Si esto es un hombre*, Barcelona, El Aleph Editores, 2005.

Lorenz, F. (2005). “El pasado reciente: la gestión de la memoria del Proceso entre los jóvenes argentinos”, *Posgrado en Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.

Martínez-Shaw, C. (2004). “La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual”, en M. Carretero y J. Voss (comps.), *Aprender y pensar la historia*, Bs.As.-Madrid, Amorrortu Editores, 2004.

O`Donnell, G. (1987). ”Democracia en la Argentina: micro y macro”, en O. Oszlak (comp.), *Proceso, crisis y transición democrática 1*, Buenos Aires, CEAL, 1987.

Pereyra, A. (2006). “Los estudiantes de hoy y el legado del Nunca Más”, *El monitor de la educación*, *6*, *5*, 32-34.

Raggio, S. (2013). “¿Historia o memoria en las aulas?” En *Cómo enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*, en Centro REDES (http://cursos.centroredes.org.ar), Argentina.

Ricoeur, P. (2000). “III parte: La condición histórica”, en *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.

Rosa, A. (2006). “Recordar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo, y para el futuro de quién?”, en M. Carretero, A. Rosa y M.F. González (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós, 2006.

Schmucler, H. (2000). “Las exigencias de la memoria”, *Punto de vista*, *68*, *23*, 5-9.

¿Cómo citar este artículo?

Montenegro, A. (2017). Enseñanza de la historia reciente y construcción de la memoria, en un contexto de institucionalidad educativa. *Sociales y Virtuales, 4*(4). Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/ensenanza-de-la-historia-reciente/>

Ilustración de esta página: Ortiz, Carolina (2017). *Recuerdos* (fragmento). https://www.facebook.com/CaroOrtiz1970/.