

de Amézola, Gonzalo; D'Achary, Claudia

La Dictadura Congelada. Actos escolares, clases conmemorativas y carteleras sobre la  
última dictadura militar argentina en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires  
(2008-2015)

Revista Colombiana de Educación, núm. 71, julio-diciembre, 2016, pp. 137-161

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413646667005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

# **La Dictadura Congelada Actos escolares, clases conmemorativas y carteleras sobre la última dictadura militar argentina en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires (2008-2015)**

Frozen Dictatorship.

School events, commemorative lessons and Bulletin Boards About the Latest Military Dictatorship of Argentina in Primary Schools in the Province of Buenos Aires (2008-2015)

A Ditadura Congelada.

Atos escolares, aulas comemorativas e cartazes sobre a última ditadura militar argentina nas escolas primárias da Província de Buenos Aires (2008-2015)

**Gonzalo de Amézola\***  orcid.org/0000-0001-9338-002X

**Claudia D'Achary\*\***  orcid.org/0000-0001-5935-0302

---

## Artículo de investigación

Revista Colombiana de Educación, N.º 71. Segundo semestre de 2016, Bogotá, Colombia.

Para citar: de Amézola, G., y D'Achary, C. (2016). La Dictadura Congelada. Actos escolares, clases conmemorativas y carteleras sobre la última dictadura militar argentina en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires (2008-2015). *Revista Colombiana de Educación*, (71), 137-161.

---

Recibido: 24/11/15

Evaluado: 31/01/16

---

\* Docente investigador Categoría II, Ministerio de Educación de la Nación. Centro de Investigaciones Socio – Históricas (CISH) IdIHCs – CONICET / UNLP, Argentina. Director de Programación Académica de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y co-director de la maestría que con el mismo nombre se dicta en la Universidad Nacional de Rosario, posgrados en los que también es profesor. Miembro Fundador del Centro de Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR) de la Universidad Nacional de Rosario. Profesor Titular Regular de Planeamiento didáctico y prácticas de la enseñanza en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Correo electrónico: gonzalodeamezola@gmail.com

\*\* Profesora Universitaria en Historia egresada de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina, institución en la que obtuvo las becas de iniciación en la investigación como estudiante avanzada y como graduada reciente. Luego de haberse desempeñado como profesora en el nivel primario y vicedirectora de una escuela durante un período prolongado, se dedica actualmente a la enseñanza en el nivel secundario y participa como investigadora en proyectos de la UNLP dedicados a los problemas de la enseñanza de la historia reciente. Correo electrónico: claudiadachary@yahoo.com.ar

## Resumen

Este trabajo se ocupa de la introducción del estudio de la última dictadura militar en las escuelas primarias de Argentina entre 2008 y 2015. La investigación se realizó en los establecimientos públicos de la localidad de Malvinas Argentinas (un distrito urbano próximo a la ciudad de Buenos Aires) mediante fuentes (textos de los discursos, carpetas didácticas, entrevistas a docentes, registro de carteleras) que permitieron el estudio de los actos conmemorativos, y las clases alusivas a la efeméride del golpe de Estado que debieron realizarse para todos los alumnos de esas escuelas durante esos años.

## Palabras clave

historia reciente; dictadura militar; escuela primaria; actos conmemorativos; clases alusivas a la dictadura

## Keywords

recent history; military dictatorship; elementary school; commemorative ceremonies; lessons on the dictatorship period

## Resumo

Este trabalho se ocupa da introdução do estudo da última ditadura militar nas escolas primárias da Argentina entre os anos 2008 e 2015. A investigação foi levada a cabo nos estabelecimentos públicos da localidade das Malvinas Argentinas (um distrito urbano perto à cidade do Buenos Aires) por meio de fontes (textos dos discursos, pastas didáticas, entrevistas aos professores, registros dos cartazes) que permitiram o estudo dos atos comemorativos, e as aulas alusivas ao evento do golpe de Estado que tiveram que ser feitas para todos os alunos dessas escolas durante esses anos.

## Palavras chave

história recente; ditadura militar; escola primária; atos comemorativos; aulas alusivas á ditadura

## Un pasado persistente

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 Ejército Revolucionario del Pueblo (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 todos aquellos a quienes el régimen considerara sus enemigos.

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 Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (Conadep), para investigar esos crímenes. El informe final de la comisión, titulado *Nunca más* (1984) resultó un potente relato explicativo que demostró que la dictadura había puesto en marcha un plan sistemático de coerción y aportó pruebas para el juicio a las Juntas Militares que habían gobernado desde 1976, cuyos integrantes fueron condenados en 1985 (Crenzel, 2008, pp. 102-103).

El informe alcanzó una alto grado de consenso pero años después lo acusaron de promover lo que se llamó la “teoría de los dos demonios”, una visión del pasado que excluía una posible complicidad (activa o pasiva) de cualquier sector y exculpaba de toda connivencia con el gobierno de fuerza a la sociedad, al considerarla como una espectadora inocente de una guerra que se había desarrollado exclusivamente entre los militares de un lado y los guerrilleros del otro. Además, en el informe todos 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 obligó a un gobierno sin comandantes dispuestos a disponer a sus soldados en

su defensa 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, a restringir las responsabilidades del terrorismo de Estado 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 el neoliberalismo e incluía la privatización de las empresas estatales y la apertura total de la economía, 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 un futuro venturoso, 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 sociales por el atropello 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: Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (Hijos), la cual, bloqueado el camino de los tribunales, 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 agrupaciones, como Hijos, 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 este reapareció con fuerza cuando en 2003 Néstor Kirchner llegó a la presidencia de la Nación y se autopropuso poco después adalid de esa causa. El Presidente transformó en política oficial la memoria que promovían Hijos y las 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 en 2016 aún se mantienen vigentes. Estas medidas, junto con otras de carácter simbólico, como transformar el 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 ganaron al Gobierno el apoyo de organizaciones de derechos humanos que antes habían eludido identificarse con el poder

político, como el sector encabezado por Hebe Bonafini de las Madres y las Abuelas de Plaza de Mayo lideradas por Estela Carlotto. La nueva política oficial no estaba libre de riesgos, 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, y Bisquert, 2008, p. 83)

## La dictadura y la escuela

En suma, a lo largo de unos treinta años se promovieron políticas de la memoria cambiantes, cuando no contradictorias, sobre la dictadura. Pero a pesar de ello, desde mediados de la década de 1990 esa experiencia se consideró como especialmente apropiada para la formación ciudadana de los jóvenes. Desde la segunda mitad del siglo xix la escuela argentina se había preocupado por exaltar los valores de los próceres de la Independencia con el objeto de promover la imitación de su ejemplo y transformar así a los alumnos en pequeños patriotas. Este propósito era totalmente anticuado e irrelevante a fines del siglo xx, además de que los militares le habían agregado al patriotismo escolar un sesgo autoritario, xenófobo e intolerante que los gobiernos democráticos procuraron erradicar de la sociedad. Así fue como, al principio tímidamente pero luego con una fuerza irresistible, la experiencia de la dictadura militar se transformó en el vehículo preferido para formar en la escuela ciudadanos democráticos.

El tema entró en las aulas a partir de los cambios impuestos por la Ley Federal de Educación con la que se inició una profunda reforma en 1993. En los Contenidos Básicos Comunes aprobados en 1995, que establecían los temas que debían incluirse en los programas de estudios de las escuelas argentinas, la última dictadura aparecía tímidamente, considerada como uno más en el ciclo de gobiernos militares que interrumpieron el orden constitucional desde 1930. Pero rápidamente el régimen que gobernó de 1976 a 1983 fue adquiriendo centralidad y resaltando sus crueles diferencias con los autoritarismos anteriores. Sin embargo, los diseños curriculares lo reservaban para que se estudiara superficialmente en el año final del trayecto educativo obligatorio (el 9º año de la Escuela General Básica, con adolescentes de al menos 14 años) y con mayor profundidad en el 2º año de la Educación Polimodal (el nivel medio no obligatorio creado por esa reforma educativa, que suponía jóvenes no menores de los 16 años). En este esquema, los niños más pequeños quedaban al margen del conocimiento de la dictadura militar en sus clases. Sin embargo, en 2006 dos

acontecimientos casi simultáneos cambiaron ese estado de cosas. Por una parte, en el trigésimo aniversario del golpe de Estado el Gobierno fortaleció su política de condena al régimen militar y decretó que todos los 24 de marzo (día del golpe de Estado de 1976) serían feriados inamovibles para conmemorar el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Esta fecha se incorporaría también al calendario escolar y deberían realizarse actos escolares recordatorios en cada aniversario. Aunque la fecha ya se había establecido en 2002<sup>1</sup>, la ampliación en alcance e importancia que el entusiasta impulso oficial le otorgaba ahora obligó formalmente a los establecimientos de educación primaria a darle un lugar destacado al recuerdo de la dictadura militar, lo que se había eludido hasta entonces con los niños más pequeños.

También a fines de 2006 una nueva normativa, que inició otro intento de reforma educativa, reforzó la importancia de la historia reciente en las aulas. La Ley de Educación Nacional reemplazó a la Ley Federal de 1993 y dispuso en su artículo 92 una serie de contenidos obligatorios que debían tratarse en los diseños curriculares de todas las jurisdicciones. Entre ellos, en el inciso c se incluye:

El 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 en los/ las alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos (LEN, art. 92, inciso c).

Esas dos vías se retroalimentaron y transformaron desde entonces a la última dictadura militar en un tema también relevante en la primera etapa de la educación.

Las directivas no borraban sin embargo diferencias regionales porque la administración de las escuelas argentinas se había modificado en las últimas tres décadas. Durante los años del régimen militar instaurado en 1976, todas las escuelas primarias se transfirieron a la jurisdicción de las provincias y, en consecuencia, pasaron a depender tanto en cuestiones presupuestarias como en los lineamientos educativos de los gobiernos locales. Esta descentralización se completó cuando en 1992 las instituciones

1 La Ley 25 633, promulgada en 2002, instituye el “24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976” (art. 1º). En el art. 2º dispone: “En el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones acordarán la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas al Día Nacional instituido por el artículo anterior, que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”. Recuperado de: [www1.hcdn.gov.ar/dependencias/.../leyes/25633.html](http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/.../leyes/25633.html)

secundarias dejaron también de depender de la Nación. En consecuencia, la educación argentina, que había estado fuertemente centralizada, pasó a “federalizarse” y subdividirse en veinticuatro jurisdicciones (las veintitrés provincias y el distrito federal de la ciudad de Buenos Aires) mientras que el Ministerio de Educación de la Nación limitó sus atribuciones a fijar las políticas educativas generales. Una consecuencia de ello fue que resultó muy difícil saber qué se enseñaba efectivamente en todo el país, ya que los diseños curriculares diferían de una provincia a la otra. Dentro de esas jurisdicciones, la Provincia de Buenos Aires posee un lugar de gran importancia, ya que allí se concentran casi el 40% del total de las escuelas de todo el país y, en consecuencia, también de los alumnos y los docentes. Por ese peso cuantitativo, lo que allí se decide inevitablemente influye en las decisiones de las provincias menos pobladas y de menores recursos.

En el presente trabajo nos ocuparemos de cómo el tema de la dictadura militar se fue instalando en el caso de las escuelas públicas primarias del partido de Malvinas Argentinas en la Provincia de Buenos Aires; centraremos nuestra observación en las conmemoraciones y las actividades desarrolladas en las aulas. Este distrito es uno de los 33 que integran el Conurbano bonaerense, nombre que se le da a las populosas localidades que rodean a la ciudad de Buenos Aires y que concentran unos 11 millones de habitantes. Malvinas Argentinas es un partido urbanizado ubicado en la zona norte del Conurbano, donde se localizan importantes centros industriales (principalmente de las industrias automotriz y farmacológica) y otras actividades manufactureras y comerciales, muchas de las cuales fueron afectadas por la política económica de los años 90 y la crisis de 2001. La composición social de sus habitantes es heterogénea; en la zona se localizan barrios cerrados donde se concentran las residencias de los pobladores de altos ingresos que contrastan con las barriadas de habitantes de clase media baja y, sobre todo, con los amplios sectores de villas de emergencia (o, como se las denomina en Colombia, “tugurios”). De estos dos últimos sectores sociales provienen en su gran mayoría los alumnos de las escuelas que analizamos en este trabajo.

Una advertencia que consideramos necesaria es que el tema de la dictadura ingresa efectivamente en la educación primaria luego de que la legislación provincial se adecúa a la Ley de 2006 y, por ese motivo, la incorporación efectiva de esta temática en las aulas no es anterior a 2008. Aunque existen escritos sobre cómo se trata el tema de los “años de plomo” en la escuela secundaria –algunos de ellos de los autores de estas páginas–, el nivel primario no ha concitado aún el mismo interés y solo se han publicado algunos trabajos sobre cómo debería enseñarse el tema en ese nivel, pero no indagaciones empíricas acerca de cómo efectivamente se está haciendo. Es posible que el tiempo relativamente escaso transcurrido desde que la dictadura se incorporó a la primera enseñanza contribuya

a que esa atención resulte todavía escasa. Es por ese motivo, entonces, que con el presente artículo promovemos iniciar un debate sobre estas cuestiones.

## La introducción de la dictadura en la escuela primaria

Como consecuencia de la Ley de Educación de 2006 y la nueva Ley de Educación Provincial sancionada en 2007, el diseño curricular del 6º año de la escuela primaria de la Provincia incluyó contenidos vinculados a la dictadura planteados de la siguiente forma:

Democracias y dictaduras: la inestabilidad política en la Argentina del siglo xx.

- » Los regímenes políticos en la Argentina del siglo xx.
- » Las rupturas del orden institucional democrático y las resistencias de la sociedad.
- » *Presentación de materiales que permitan reconocer los cambios en los regímenes políticos en la Argentina del siglo xx, en situaciones de enseñanza que requieran:*
  - » Buscar información en libros de texto para reconocer la alternancia de distintos regímenes políticos (sistemas oligárquicos, democracias, dictaduras) a lo largo del siglo xx y construir una periodización.
  - » Reconocer a través de la lectura de distintas fuentes los derechos y garantías constitucionales avasallados en períodos dictatoriales.
  - » Conocer, a partir de textos, videos y películas, distintas expresiones de resistencia de la ciudadanía a los regímenes no democráticos.
  - » Revisar fragmentos de la Constitución Nacional (reformada en 1994) para identificar y conocer las condenas y penas allí establecidas contra los que incurran en la violación de los derechos políticos y humanos (DGCE, 2011, p. 256) [Énfasis en negritas en el original].

Esta redacción introduce el tema como una oposición binaria a lo largo del siglo xx argentino entre gobiernos democráticos y dictaduras –curiosamente, un criterio instalado veinte años antes por la transición democrática pero ya menos presente en la opinión pública–, eludiendo a la vez las particulares características del régimen iniciado en 1976. Un abordaje similar puede verificarse en referencia a los derechos humanos, donde el tratamiento aconsejado acerca del terrorismo de Estado es a través

del análisis de los principios de la Constitución Nacional, sin entrar en detalles, considerados razonablemente escabrosos para ocuparse de ellos en las aulas con niños de corta edad.

Sin embargo, el mayor impacto del tema en este nivel educativo no se logra mediante su estudio en el año final del ciclo sino a través del impacto emocional de las conmemoraciones escolares a lo largo de toda su duración. Como sostiene Zelmanovich.

En los grados inferiores –hasta tercero– la enseñanza de la historia pasa casi exclusivamente por el tratamiento de las efemérides [...]. Su presencia se impone en la sociedad toda: es feriado nacional. Responden a otro propósito, que no es el del mero conocimiento histórico. ¿De qué se trata, entonces? No es el tiempo cronológico ni el mero conocimiento de los hechos lo que importa; lo que interesa es la referencia a acontecimientos que sitúan un punto de partida, el comienzo de algo nuevo (Zelmanovich, 1994, p. 20).

Además, gran parte de la importancia de los actos escolares radica en que constituyen momentos especiales en la vida escolar. Como dicen Dussel y Southwell:

Por un lado, ponen en juego dinámicas institucionales que tienen que ver con la división del trabajo entre colegas, la organización del calendario escolar y las relaciones interpersonales entre colegas y con los alumnos y las familias. Los actos escolares [...] son momentos en que las escuelas se exhiben frente a las familias, pero también son de las pocas oportunidades en que alumnos de cursos diferentes comparten una actividad (2009, p. 27).

La repetición de esos formatos ha llevado a varios estudiosos a afirmar que las efemérides se han vuelto una rutina y han perdido toda significación. Sin embargo, Marisa Eliezer sostiene que esa misma ritualización es la que crea estados de ánimo que “[...] instan a la acción, producen situaciones de cambio, crean horizontes para observar a la propia sociedad y forma de vida” (Eliezer, 2009, p. 27).

En lo que se refiere a las características formales, el calendario escolar de la Provincia de Buenos Aires establece un protocolo estricto para los actos y los divide en *solemnes, evocativos y especiales*. Al 24 de marzo le correspondió el carácter de “evocativo” y se conmemoraba hasta 2008 “en una hora de clase, con la presencia de todo el personal y alumnos de cada turno. Con apertura comunitaria”. El objetivo que se le asigna es:

Condenar toda usurpación de los poderes surgidos legítimamente por imperio de la Constitución [...]. Por tanto se busca impulsar [...] actitudes de convivencia, caracterizadas por el respeto, la libertad y la tolerancia, pilares fundamentales de una sociedad plural, de clara

raigambre popular y de fuerte contenido democrático. Consolidar la memoria colectiva de la sociedad, generar sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspiciar la defensa permanente del Estado de derecho y la plena vigencia de los derechos humanos.

En el ciclo lectivo 2009, el acto continuó como “evocativo”, pero, sin explicación alguna, perdió la “convocatoria comunitaria”, al participar toda la escuela pero a puertas cerradas. Esa modificación continúa vigente.

## Las primeras conmemoraciones

En un primer momento la escuela trató de eludir el nuevo compromiso que imponía recordar ese trágico pasado a principios de año<sup>2</sup>, lo que transformaba el Día de la Memoria en la primera efeméride del ciclo lectivo. En 2008, el 24 de marzo tuvo la particularidad de ubicarse en el almanaque en el lunes siguiente a los feriados de Semana Santa. Esta circunstancia fortuita facilitó que en muchos casos la fecha no fuera conmemorada siguiendo las orientaciones de la Dirección General de Cultura y Educación: catorce de las escuelas relevadas no realizaron actos abiertos al público como se disponía oficialmente y se limitaron a presentar en los salones carteleras relacionadas con la efeméride y, en algunos casos, a tratar el tema en las aulas a puertas cerradas, sin participación de otros escolares que no correspondieran a ese curso. En cuatro establecimientos se dio lectura a un discurso en presencia de todos los alumnos y del personal del establecimiento pero sin apertura comunitaria y solo once cumplieron estrictamente las directivas oficiales.

En términos proporcionales, del total de las escuelas de Malvinas Argentinas, aproximadamente el 62 % no otorgó a la fecha la importancia que le deparaba el Calendario Escolar y solo respetó las formas establecidas oficialmente un porcentaje cercano al 38 %. Analizando un corpus de 13 alocuciones pronunciadas ese año por los docentes (las 11 correspondientes a los actos abiertos y 2 de las 4 que se realizaron en presencia de toda la escuela pero a puertas cerradas, lo que en total representa el 32 % de las escuelas del Partido) nos encontramos con un repertorio de discursos que, a pesar de su heterogeneidad, muestra puntos comunes. En todos los casos examinados predomina fuertemente la narrativa del *Nunca más* y los desaparecidos son considerados como víctimas inocentes de un plan brutal de represión dirigido contra ciudadanos inocentes a los que en consecuencia se caracteriza por su edad, género y ocupación sin referencia a su militancia política, lo que coincide con la versión instalada por el

2 En Argentina el año escolar comienza a principios del mes de marzo.

informe de la Conadep. Asimismo, el papel predominante atribuido a la sociedad durante la dictadura es el de la denominada “teoría de los dos demonios”: la violencia que se propagó en Argentina durante los años 70 era resultado de dos terrorismos simétricos producidos por posturas ideológicas antagónicas, el de las Fuerzas Armadas y el de las organizaciones guerrilleras. La sociedad era ajena a esos extremismos y había quedado trágicamente encerrada en ese fuego cruzado, del que no era más que una víctima.

En los discursos, el golpe de Estado no tiene causas –salvo en algunos casos, en los que se lo explica por la anarquía resultante del mal gobierno de la presidenta Isabel Perón, que precedió a los militares– ni consecuencias y, por lo tanto, se trató de un fenómeno imprevisible como podría haberlo sido una catástrofe natural.

Una cuestión interesante que pudo observarse es que cuatro de los discursos resultaban prácticamente idénticos. El origen de todos ellos fue el modelo de disertación que para el caso apareció en el número de marzo de 2008 de la revista *Maestra de Segundo Ciclo* de la editorial Ediba, que en su primer párrafo dice:

Recordar el golpe militar del 24 de marzo de 1976 invita a reflexionar sobre nuestra responsabilidad como ciudadanos y cuanto menos, sobre como pudimos permanecer sin reaccionar mientras se nos rebanaba el futuro de todo el país. Nos costó darnos cuenta de lo que sucedía, de cómo se precipitaban los hechos y, por supuesto nos quedamos inermes, no para actuar con violencia, pero si con presencia.

Veníamos sufriendo episodios violentos que, en apariencia, no alteraban mayormente los ánimos, y creíamos tal vez, que eran esporádicos y entre grupos sedientos de poder, sin ver cuán cerca estábamos del abismo<sup>3</sup>.

En definitiva, una sociedad inocente ajena a lo que estaba ocurriendo. Este discurso fue reproducido en su totalidad por dos de las maestras y apenas resumido por otras dos. En consecuencia casi uno de cada tres de los docentes que habló públicamente en los actos de ese año delegó su opinión –que se consideraba rectora en la “construcción de la memoria”– en la salida rápida que le ofrecía un material ya preparado por *Maestra de Segundo Ciclo*, una publicación que ofertaba un discurso lo suficientemente ambiguo e indeterminado como para que pudiera reproducirse en cualquiera de las escuelas instaladas en el amplio y heterogéneo territorio argentino.

3 24 de marzo: Día de la Memoria, Verdad y Justicia. (2008). *Maestra de segundo ciclo*. Editorial EDIBA, p. 22.

Pero la influencia de la revista no se limitó a los discursos. Su intención de facilitar la tarea de los maestros se extiende a propuestas de ornamentación escolar y áulica alusiva a la fecha, además de indicar actividades para que realizaran los alumnos. En las escuelas relevadas fue especialmente exitosa una cartelera con la imagen de la Pirámide de Mayo, rodeada por dibujos de los emblemáticos pañuelos blancos de las Madres de Plaza de Mayo<sup>4</sup>. Bajo el título de “Este 24 de marzo renovemos” podían leerse distintas leyendas escritas sobre los pañuelos que completaban aquella frase: “El respeto por la vida”, “Las ganas de participar”, “Nuestras esperanzas”, “Nuestras ilusiones”, “Nuestro optimismo”, “Nuestros esfuerzos”, “El respeto por los derechos humanos”, “Nuestras alegrías”, etc. Además, otras instituciones utilizaron las mismas siluetas como imagen representativa del momento pero introduciendo una modificación al ofrecer a los niños escribir sobre los pañuelos sus propias palabras.

En un primer momento, como se puede verificar en los discursos y las actividades para el aula en los años 2008 y 2009, el tema de la dictadura presentaba una doble dificultad para los docentes. Por una parte, constituía un tema controversial y polémico y, por la otra, se imponía su tratamiento escolar sin una adecuada preparación previa de los maestros para llevarlo a los alumnos. Ante esta situación, los docentes optaron por una salida poco comprometida, en la que no había causas, consecuencias ni complicidades con un golpe de Estado que parecía producido por seres de otro planeta.

Esta interpretación *naïf* se explica en parte por el carácter disruptor que introducía el Día de la Memoria en el orden escolar. La escuela se había ocupado desde siempre de evocar el pasado glorioso para formar el carácter de los niños con el ejemplo de vida de los héroes. La conmemoración del 24 de marzo invierte dramáticamente ese modelo: hay que recordar las acciones miserables y despiadadas de los dictadores para aprender a no repetir ese pasado vergonzoso. Esta modificación de las reglas ponía a la escuela en una tensión que para muchos resultaba insopportable y, en consecuencia, la mayoría de los docentes la solucionaron con la omisión o la banalización del compromiso. En este contexto, los trabajos “listos para usar” que traían las páginas de *Maestra de Segundo Ciclo* presentaron una solución práctica para salir del apuro.

4 La ilustración alude a la marcha que desde los tiempos de la dictadura realizaban todas las semanas las Madres de Plaza de Mayo alrededor de la Pirámide (el monumento que recuerda a la Revolución de Mayo de 1810), reclamando por la aparición de sus hijos con vida.

## La influencia decreciente de las revistas de Ediba y la “naturalización” de la dictadura en la escuela

Desde su aparición en 1996 las revistas de Ediba se transformaron en un curioso fenómeno editorial. Estas publicaciones están dirigidas a los docentes de los distintos segmentos del sistema educativo (*Maestra Jardinera*, *Maestra de Primer Ciclo*, *Maestra de Segundo Ciclo*, *Educación Secundaria*, *Teacher's Magazine* y *Maestra de Educación Especial*), son eminentemente prácticas y se proponen como una herramienta para el trabajo diario con soluciones listas para ser aplicadas en las aulas. Todas ellas presentan una concepción del aprendizaje que valora fuertemente la dimensión afectiva en el vínculo pedagógico y ofrecen una representación de quienes enseñan como individuos sufridos y dedicados, preocupados por brindar cariño a sus alumnos, tal como puede verse en sus ilustraciones que invariablemente muestran imágenes de niños y maestros sonrientes. En esta cosmovisión, la tarea fundamental de los educadores es la organización de rituales alrededor de las fiestas patrias: se privilegia una realización escenográfica que dé sentido a la tarea docente y forme a los niños en valores. Por otra parte, las revistas están destinadas exclusivamente a un público femenino, lo que se percibe ya en sus títulos, siempre referidos a “maestras”. A estas imaginarias lectoras Ediba les atribuye las características más tradicionales del estereotipo de su género y así es como reduce a las docentes a la esfera doméstica del amor romántico, la atención de los niños y la realización de manualidades. En cuanto a su posición frente a los cambios de las políticas educativas, las publicaciones proponen una aceptación de las innovaciones, pasadas por el tamiz de la cultura docente, acomodando lo nuevo a las tradiciones del oficio (Finocchio, 2009).

Entre los años 2006 y 2010 *Maestra de Primer Ciclo* no publicó ninguna propuesta para ese nivel, mientras que *Maestra de Segundo Ciclo* trajo una extensa oferta de ideas para la efeméride en 2007 y 2008 pero un ofrecimiento casi nulo para 2009 y 2010, posiblemente por la inexplicada reducción del rango de la conmemoración que dejaba de ser a puertas abiertas en el calendario escolar. En cambio, en las ediciones de 2011, 2012 y 2013 ambas revistas incluyeron una propuesta integral de enseñanza. Durante los años 2008 a 2013 analizamos esas propuestas y su impacto en veinte establecimientos.

Las actividades de los maestros en el aula quedan documentadas en las carpetas didácticas; a través de esta vía pudo comprobarse su influencia en las clases. Durante los años 2008 y 2009 se registraron trece de estas carpetas. En seis de ellas se reproducían las actividades preparadas por la revista, cuatro tenían una relación directa con sus sugerencias y solo tres resultaban diferentes. Sin embargo, con el paso del tiempo ese ascendiente comenzó a debilitarse.

Durante el 2013 se relevaron siete carpetas docentes, de las cuales solo tres utilizaron la actividad de la revista, otras tres no estuvieron sujetas a sus sugerencias y una directamente no trató el tema.

2013 4. <sup>º</sup> año	sí	Buscar información de esta fecha y hacer un afiche para exponer el lunes 25	Diferente en parte
4. <sup>º</sup> año	sí	Actividad de la revista, entrega de fotocopia de la revista, historieta "Nunca olvides recordar"	Revista
1. <sup>er</sup> año	sí	La planta de Bartolo, el derecho a la identidad, la importancia del nombre y el apellido	Diferente
3. <sup>er</sup> año	sí	Armar un cartel "yo tengo memoria", con ayuda de los padres. Indagan sobre las palabras Memoria, Verdad y Justicia	Diferente
2. <sup>o</sup> año	sí	Buscar información de esta fecha y hacer un afiche para exponer el lunes 25	Similar a la revista
6. <sup>º</sup> año	sí	Breve esquema con fuentes variadas, esquema conceptual	Diferente

Seis maestras fueron entrevistadas en 2010 y en sus respuestas comenzaron a aparecer formas de trabajo más independientes. Por una parte expresaban más claramente su defensa de los derechos humanos y de la democracia:

"Lo que me parece importante rescatar en esta fecha es el conocimiento y el respeto a los derechos humanos, a la libertad de expresión y pensamiento, a la tolerancia, a la democracia y el respeto al otro, entre otros contenidos" (Maestra 1). "Pienso que lo más importante es rescatar lo que no queremos que se repita, que ningún acto vulnere los derechos de los ciudadanos y transmitir los valores esenciales para toda democracia: libertad, verdad, justicia, respeto por los derechos de todos. Así como también rescatar, el compromiso en la defensa de estos valores" (Maestra 2). "Para mí es necesario rescatar la historia reciente y en esta fecha en particular, conocer qué derechos fueron vulnerados y cuáles fueron las consecuencias del quiebre del orden constitucional" (Maestra 4).

Todas las docentes, con muy leves matices, declaraban que esas eran sus preocupaciones cuando trataban el tema con sus alumnos. El problema era el abordaje didáctico para alcanzar esos objetivos.

La mayor parte de ellas comenzó recabando los saberes que los niños tenían sobre el tema:

Primero trabajé buscando reconocer sus conocimientos previos, charlé con el grupo e indagué qué sabían sobre la dictadura. Algunos respondían que estaban los militares y nombraron a la guerra de Malvinas, a las

Abuelas de Plaza de Mayo. Luego les pregunté, si sabían lo que buscaban las Madres, cuáles eran sus reclamos, ellos respondían que buscaban a sus hijos, sus nietos (Maestra 1).

“Primero planteé preguntas, hice una ‘lluvia de ideas’ para ver qué sabían del tema” (Maestra 3). “Primero busqué reconocer sus ideas previas” (Maestra 5).

Una variante de esta manera de abordar el tema fue iniciarla con un material motivador: “Primero hice una breve reseña histórica. Luego escuchamos canciones (“La Memoria” de León Gieco fue una de ellas) y definimos términos que desconocían. Planteé preguntas e hice una lluvia de ideas, sobre lo dialogado” (Maestra 4). “La semana anterior al 24 de marzo, leímos *Un elefante ocupa mucho espacio* de Laura Devetach [cuento infantil prohibido durante la dictadura]” (Maestra 2). “Los invité a leer el cartel del Rincón de las Efemérides. Allí aparecían las palabras: ‘democracia, participación, educación, igualdad, justicia, responsabilidad, seguridad, dignidad, tolerancia, pluralidad, libertad, solidaridad’. Sirvió como disparador para entrar en el tema” (Maestra 6). En el caso restante, la Maestra 5, el tema se inició con una investigación domiciliaria de los alumnos sobre los derechos humanos, que luego se trataría en clase.

En el desarrollo de sus clases, todas las educadoras utilizaron recursos muy variados: manuales, obras literarias, testimonios orales, canciones, películas, entre otros. Esta diversidad en los recursos es generalizada y en algunos casos se presentan críticas al uso de un único manual escolar: “Siempre me gusta que empleen material variado y hagan lectura de distintos aportes” (Maestra 1). En otros casos, se defiende la mayor significación didáctica de los materiales audiovisuales:

Porque son mucho más ricos. La fuente oral, la narración le da otro sentido [al estudio del tema]. Es más que un libro frío. Las películas ofrecen otros matices que prefiguran una escena, te ponen en clima. La película te permite hacer cortes en distintos momentos y reflexionar sobre los hechos (Maestra 3).

Las canciones se mencionan como utilizadas en las clases en dos casos: “Misterioso Dragón” de Víctor Heredia (Maestra 6); “La Memoria” de León Gieco, “Quien quiera oír que oiga” de Lito Nebbia y “Desaparecidos” de Los Fabulosos Cadillacs (Maestra 4).

La Maestra 2 –que había utilizado como motivación el cuento *Un elefante ocupa mucho espacio*– muestra su predilección por las obras literarias, con el tratamiento de una heterogénea selección que tiene como único elemento en común el tratarse de libros prohibidos durante la dictadura:

les presenté los distintos textos que estaban prohibidos durante la dictadura: *Operación masacre* y *Carta abierta a la Junta Militar* de Rodolfo

Walsh; *El eternauta* (una historieta de ciencia ficción); *La torre de cubos* (libro infantil), *Las venas abiertas de América Latina*, de Eduardo Galeano y por último, y para sorpresa de ellos [...] ¡el cuento del elefante!

Una técnica compartida en forma unánime es la de recabar el testimonio de los familiares sobre el periodo de la dictadura: “También rescató y me gusta mucho, que busquen información en las casas y en las familias [...]. Que pregunten y valoren las fuentes orales, si había desaparecidos y que aprecien todo lo que les puedan contar las familias, sobre el tema” (Maestra 3). “Les pedí que entrevistaran a familiares o a gente que ellos conocieran, que hayan vivido la época y que marcaran claramente qué derechos humanos fueron vulnerados” (Maestra 4). “Le habían preguntado a los mayores (como tarea consultaron a sus familias), qué había ocurrido el 24 de marzo de 1976 y cada uno traía la respuesta, que compartió luego con el grupo” (Maestra 6). Las maestras 2 y 5, aunque sin dar detalles, declaran también haber solicitado a los alumnos que obtuvieran el testimonio de sus familiares.

El tiempo dedicado al tema varió entre una semana (cuatro horas de clase) en las maestras 1, 4 y 5, y dos semanas (ocho horas) en el resto de los casos, aunque en forma casi unánime advirtieron que son temas transversales a los que hay que volver continuamente.

¿Qué resultado tuvieron en el aprendizaje los niños al cabo de estas horas? Las respuestas mezclan tanto los logros concretos como los deseos:

Creo que tomaron conciencia de lo importante que es la participación ciudadana, y las obligaciones que de ella surjan. Espero que a partir de la lectura de estos textos hayan comprendido un poco más qué importante es vivir en libertad, sin dejar de respetar lo que el otro piense, aunque no sea igual al pensamiento propio (Maestra 2).

Que este tema sigue dejando preguntas Porque es una fecha reciente, y que los papás y abuelos hablan de ello. Porque la memoria, la verdad y la justicia es un tema al que se tiene que volver en muchas ocasiones (Maestra 3).

Ellos pudieron entender que esa realidad no estaba tan lejos, porque había afectado a sus familiares. Les gustó contar y entender el significado de la letra de la canción y relacionarla con lo leído y reconocieron lo que era un derecho vulnerado (Maestra 4).

Una respuesta es extremadamente indeterminada: “Entendieron que es mejor vivir en democracia, que no les gusta la injusticia” (Maestra 5). Otra pone en duda la eficacia del tratamiento del tema: “Queda la sensación y la imagen de violencia armada, de miedo, de fusilamientos, de controles, de bombas después de ver el video y sus relatos. Marcando claramente, que si pensabas diferente corrías peligro” (Maestra 1).

En estas entrevistas comienza a percibirse que con el tiempo la fecha fue perdiendo su carácter controversial y se naturalizó poco a poco como tema escolar, permitiendo a los maestros tomar alguna distancia de las propuestas de las revistas lo que no significó, sin embargo, un mayor conocimiento o un posicionamiento más concreto sobre estos temas.

Durante el ciclo 2013 registramos la decoración de dos escuelas y observamos sesenta afiches. Treinta y ocho de ellos fueron realizados por los alumnos con sus familias y presentaban imágenes de personajes como la presidenta Isabel Perón o el dictador Videla. Se reproducían titulares de diarios, explicaciones de páginas de internet y de libros o incluían resúmenes con las opiniones de alumnos y padres. El contenido fue variado, con títulos y explicaciones como "Acto criminal premeditado", "El nacimiento de los movimientos de las organizaciones de derechos humanos", "El golpe no cayó como algo inesperado". Otros quince afiches fueron realizados conjuntamente por los maestros y sus alumnos. Por otro lado, la presencia de la revista quedó reducida a siete láminas que aparecieron en diferentes años. Si entre 2007 y 2010 los pañuelos de las Madres rodeando la Pirámide de Mayo eran un símbolo casi excluyente para representar a la dictadura, ahora esa representación se había vuelto más diversa.

Estas variaciones de mayor independencia son percibidas con matices por los directivos de las escuelas. En 2014, una prolongada huelga docente en la Provincia de Buenos Aires abortó la oportunidad para referirse al tema en las aulas. Sin embargo, su tratamiento fue objeto de una jornada para los maestros en febrero, previa al inicio de la medida de fuerza y, a pesar del paro, se logró entrevistar a tres directoras de los establecimientos de Malvinas Argentinas. El objetivo de las entrevistas era recuperar su mirada sobre la efeméride y recabar su opinión acerca de cómo percibían la evolución del tema con el transcurso de los años. Una de las directoras se mostró optimista:

Veo a los docentes con mayor libertad de expresión, veo variedad de materiales y a las maestras y bibliotecarios más comprometidos. Observo que no están sujetas a las revistas de *Maestra* [...], como sí ocurrió al inicio de esta conmemoración. Ahora las veo más sueltas. Muestran los trabajos que hacen con los chicos, apuntan más a los derechos humanos; se habla de pensar, de respetar al distinto. Hoy no tienen miedo y todas las docentes lo transmiten en el aula. Sacan los trabajos afuera (Directora 2).

Otra presentó una opinión más cauta:

Los docentes en estos dos últimos años utilizaron el material que el Ministerio de Educación ofrecía [...]. A pesar de estos ofrecimientos del Ministerio, observo que hay resistencia a tratar el tema. Me da la

sensación de que es como consecuencia de que no está aún claro en nosotros mismos. Hay un “barniz” superficial, pero en el fondo surge como un imaginario acerca de que los militares traían orden y tranquilidad. Observo que no hay una conciencia política, porque no hay una postura tomada (Directora 1).

Por su parte, otras seis maestras entrevistadas en ese mismo año resumieron globalmente en un esquema –que, en realidad, podríamos extender a todos los casos observados– cómo trabajan la conmemoración del 24 de marzo:

A partir de la investigación de la realidad y de las recopilaciones de relatos por medio de las experiencias de las familias, medios de comunicación, literatura recomendada y censurada en ese momento histórico, canciones y otros que complementen desde los diferentes aportes.

De la misma forma se refirieron a las estrategias y recursos didácticos por ellos utilizados:

Debates por medio de intercambios a partir de ciertos disparadores, torbellinos de ideas, lectura de documentos históricos, lectura de cuentos, observar imágenes, mapas y fotos acordes del momento histórico estudiado, material audiovisual (películas, relatos orales, entrevistas), búsqueda en internet. Los recursos que aparecen como disparadores y otros pueden ser libros, material otorgado por el ministerio o la selección de insumos que nos ofrezca la bibliotecaria.

La forma usual de tratar toda esa información, aportada en su mayoría por los alumnos, es que los niños expongan lo investigado y realicen una puesta en común con todo el grupo. Finalmente, se registran las ideas centrales en afiches que son expuestos en la escuela.

Esta generalizada demanda del trabajo de los alumnos que se justifica con la necesidad de su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, encubre también un problema de los docentes: su falta de preparación para abordar estas temáticas. Solo muy recientemente la Dirección de Educación ha emprendido acciones concretas para orientar a todos los maestros en esa tarea, más allá de las actividades opcionales o no obligatorias que se brindaban desde hacía un tiempo. Una de ellas fue la mencionada jornada institucional realizada en febrero de 2014, en la que un documento trató por primera vez la cuestión de las efemérides de la historia reciente:

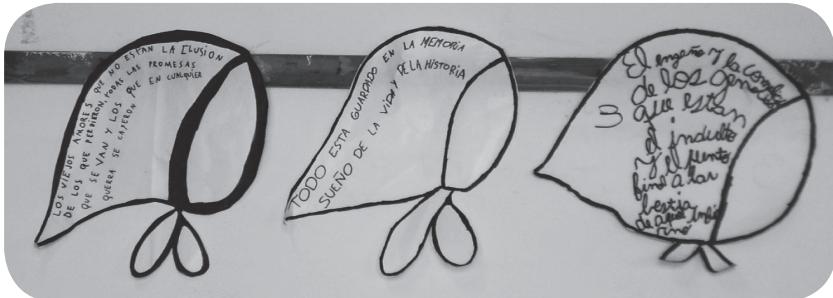
El ciclo lectivo se inicia con la proximidad de dos fechas conmemorativas que evocan acontecimientos y procesos históricos de nuestro pasado cercano y que, tanto la Ley Provincial de Educación como el Diseño Curricular de la Jurisdicción, incorporan como contenidos curriculares [se refiere al 24 de marzo y al 2 de abril, Día del Veterano de Malvinas] [...].

La pregunta que debe guiar las posibles propuestas es qué y para qué recordar y/o conmemorar.

En este sentido, sugerimos que la organización del acto escolar esté coordinado por sexto año, ya que ambas efemérides corresponden a contenidos curriculares propios de ese año. Esto no implica que el resto de los años no aborde áulicamente las efemérides ni participe del acto escolar. Por ejemplo, la institución puede planificar, aprovechando la proximidad de ambas fechas, una ‘semana de la memoria’ en donde todos los años trabajen sobre algún eje temático o problema en relación con las efemérides y culminar con una muestra del trabajo colectivo invitando a toda la comunidad educativa a participar.

La conmemoración de estas efemérides debería ser un puente que nos permita Reflexionar sobre nuestra realidad actual, y resignificarla a la luz de algunos de los avances significativos en materia de Derechos Humanos, problemas, preocupaciones e ilusiones que hoy tenemos como sociedad. Es muy importante que ese proceso reflexivo se dé en las escuelas como un lugar en donde se construye conocimiento escolar (Jornadas institucionales febrero 2014-Dispositivo de trabajo-BA).

En el ciclo lectivo de 2015, un año después de la aparición de este documento, el 24 de marzo tuvo nuevamente la particularidad quedar dentro de un feriado puente. Este hecho facilitó otra vez que en muchas escuelas la fecha no fuera conmemorada siguiendo las orientaciones del calendario escolar. Registramos la decoración de seis escuelas y observamos 45 afiches que pertenecen a solo tres de las instituciones. Las otras tres, argumentando la gran cantidad de días sin clases, no trabajaron la efeméride y en sus paredes no existían rastros de trabajo alusivo alguno.



El contenido de los afiches y láminas denota en gran medida continuidades con las preocupaciones iniciadas en 2011: la búsqueda de información sobre esta etapa a través de distintos recursos como páginas web, titulares de diarios, canciones, videos, cuentos prohibidos en la época, relatos de entrevistados, etc. Esos recursos se mantienen constantes y aseguran la continuidad del contenido asignado a la efeméride. Aunque ahora no resulta excluyente, una de esas permanencias es la imagen de los

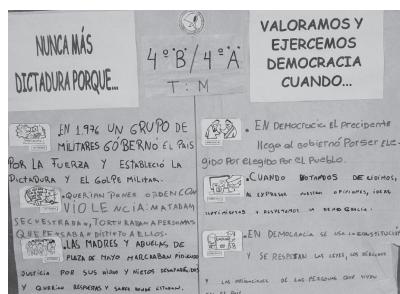
pañuelos de las Madres de Plaza de Mayo, que fue popularizada en la escuela por las páginas de las revistas de Ediba. Esta imagen se ha convertido en el símbolo por antonomasia de la dictadura, ya que como declara una de las maestras: "Con solo mirarlos sabemos de qué hablamos".

También, en la mayoría de los afiches relevados (sean estos en formato textual o pictórico) se observa que la información que aportan demanda un trabajo previo o posterior en clase. Este hecho denota también un cambio en la actitud de los maestros con relación al tratamiento de la efeméride. Esta tarea permite renovar, complementar, integrar y mejorar la información que los alumnos traen de sus hogares sobre el tema. Se pudo constatar también que el análisis de los contenidos de los afiches se ha extendido como una tarea en el aula para aclarar sus sentidos y ampliar la comprensión de la fecha que se conmemora.

Por otra parte, en 2015 aparecieron dos afiches que se diferencian de los observados en los años anteriores y que recrean dos sentidos de la dictadura sedimentados durante la década de 1980. Uno de ellos construye una cronología del autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional" de 1976 a 1983. Esta visión de la dictadura "en sí" sugiere una reiteración de uno de los aspectos observados en el apartado de los discursos de los actos de 2008 y 2009, que evitaban establecer causas para un golpe de Estado que parece haberse producido sin ninguna acción previa que lo explicara.



El segundo es un cuadro comparativo entre la vida en dictadura y la vida en democracia. Esta contraposición entre ambos sistemas nos retrotrae también al enfrentamiento absoluto entre el bien y el mal, sin ninguna relación entre un bando y otro, con el que todo se explicaba en la batalla contra la dictadura en retirada desde 1983 y los inicios de la transición democrática.



Por lo demás, en el resto de los materiales no se encontraron diferencias con los temas recurrentes desde 2011, fuertemente influenciados por las políticas oficiales de la memoria.

## Un balance provvisorio: ¿hacia dónde va la enseñanza de la dictadura?

Al término de este recorrido, podemos afirmar que la efeméride del 24 de marzo y, más en general, el tratamiento de la dictadura en las escuelas primarias de Malvinas Argentinas 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 maestros en actividad. Por este motivo intentaron diluir o eludir esa obligación. En consecuencia recurrieron a soluciones convencionales, “políticamente correctas”, como las que les presentaba *Maestra de Segundo Ciclo*. 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 la enfática insistencia de esas acciones gubernamentales en el conjunto de la sociedad), el tema se naturalizó dentro de la escuela y se incorporó con más naturalidad a los ritmos escolares. Paralelamente, los docentes ganaron en autonomía, se alejaron en buena medida de las “recetas” de *Maestra...* y acudieron a otros materiales para organizar sus clases. Sin embargo, su preparación continuó siendo escasa y lo que siguió predominando fue el sentido común histórico alentado por los medios de comunicación y las directivas oficiales. En ocasiones, apartarse de las propuestas convencionales de la revista no significa necesariamente una mejora. Un ejemplo de ello es la utilización de Zamba, un dibujo animado emitido por dos canales oficiales de televisión (el infantil Paka-Paka y el educativo Encuentro, ambos dirigidos por el Gobierno nacional) y distribuido en las escuelas para su utilización didáctica. Esta serie presenta para el caso de la dictadura una perspectiva estereotipada. En “La asombrosa excursión de Zamba en la Casa Rosada” (<https://www.youtube.com/watch?v=Ch-d93Z7F17Q>), el personaje central (un niño imaginario que en la ficción es alumno de una escuela de la Provincia de Formosa) visita con sus compañeros la sede de la casa de gobierno y, por motivos mágicos, se traslada en el tiempo, de la actualidad a la época del régimen militar. El aspecto que adquiere la sede del Poder Ejecutivo al volver a los años 70 es el de una mansión típica de las películas de terror: murciélagos, telarañas, fisuras en las estatuas. En este marco se le aparecen al protagonista los dictadores Videla, Massera y Agosti, integrantes de la primera Junta Militar que tuvo la suma del poder durante los primeros años del gobierno militar, como tres monstruos, un trío de vampiros que de tan torpes

resultan graciosos y pueden resultar simpáticos (¿a quién, en el fondo, no le cayó un poco bien Freddy Kruger?). No hay razones en este dibujo animado que expliquen el accionar de los miembros de la Junta Militar: los tres son malos porque son tontos y caprichosos y, finalmente, de una manera tan enigmática como habían llegado al poder, los dictadores son expulsados y –en forma también mágica, pero ahora feliz– la democracia se restablece. En definitiva, nada muy distinto de la visión de la dictadura presente en los discursos de 2008.

El tema de la escasa preparación de los docentes explica en buena medida la forma de abordar esta cuestión en las escuelas, como plantea una de las directoras entrevistadas cuando habla de sus maestros:

Utilizan variados recursos, pero veo que les cuesta transmitir lo que aún no está claro para muchos y tampoco para ellos. Es como que aprenden junto a las familias, recurriendo a entrevistas y trabajos familiares para que investiguen el tema. Después utilizan el mecanismo de la exposición para que cada niño o grupo explique lo que hicieron con sus padres y luego decoran la escuela con esos trabajos. Ahí queda el tema, mas allá de que en segundo ciclo, se expliquen los conceptos de democracia, dictadura, derechos humanos, y las características propias de la última dictadura militar argentina.

Por supuesto que hay excepciones:

También observo que aquellos docentes que trabajan la efeméride con variados recursos son los que están fortalecidos y tienen un bagaje cultural y pedagógico más sólido y estos representan un porcentaje menor en relación a los docentes que no tienen muy claro como transmitir este tema (Directora 3).

En definitiva, parece ser que, como se ha estudiado en otros países como España y Francia<sup>5</sup>, el tono de la enseñanza lo daría un grupo mayoritario de docentes más conservadores en sus prácticas, menos preparados en los contenidos que deben enseñar y menos comprometidos ideológicamente, aunque existe también un grupo innovador minoritario, más formado y comprometido pero que ocupa un lugar marginal en el conjunto.

En conclusión, podríamos afirmar que en la conmemoración del 24 de marzo y en el tratamiento de la última dictadura en las escuelas primarias de Malvinas Argentinas se verifica un doble movimiento: por un lado,

5 Cfr. Pagès, J. (2008) "Formar professores da história na Espanha: quando Clío resiste à mudança". En E. Zamboni, y S. G. Fonseca. *Espaços de formação do professor de história*. Campinas. Papirus y N. Tutiaux-Guillon, (2009) "L'histoire scolaire française entre deux moèles: contenus, pratiques et finalités. En N. Tutiaux-Guillon, (coord.). *L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation. Éducation comparée*, 4.

la conflictividad inicial del tema se ha ido diluyendo y, poco a poco, se ha transformado en un tema que puede enseñarse casi como cualquier otro en el ámbito escolar. Pero, simultáneamente, para reacomodarse de esa manera, la conmemoración tiende a convertirse en un recuerdo formal, ritualizado y lejano del compromiso que se buscaba tuviera el Día de la Memoria en 2006. En 2015, por ejemplo, el feriado del 24 de marzo, declarado inamovible para asegurar que fuera siempre un día de recogimiento y respeto por las víctimas de la dictadura, fue precedido y relativizado por un “feriado puente” para fomentar el turismo. Esta banalización ya ocurrió anteriormente con otros episodios relevantes y trágicos de la historia argentina. En consecuencia, la dictadura, que se quería como una memoria siempre viva de las desgracias del autoritarismo, tiende a “congelarse” en un recuerdo formal. ¿Este “congelamiento” es responsabilidad solo de la escuela?

Desde nuestro punto de vista, esa rutinización está relacionada con los cambios impulsados por las políticas de la memoria. Como dijimos, a partir de 2004 se inauguró un nuevo ciclo de la política oficial cuando el gobierno de Néstor Kirchner hizo suya la interpretación de los organismos de derechos humanos que desde 1996 reivindicaron a los desaparecidos como militantes políticos. Pero al hacer propia esa bandera, el gobierno introdujo a la vez una alteración porque al exaltar a la militancia lo hizo de manera tal que la vació de su proyecto político concreto y omitió las prácticas revolucionarias que esta empleaba para declararla como el precedente heroico de la administración que la reivindicaba. En esta perspectiva, desaparecía su ideología socialista junto con la violencia revolucionaria que las formaciones guerrilleras consideraban lícito emplear y se transformó a los militantes en ingenuos jóvenes idealistas, una suerte de progresistas *avant la lettre* que simplemente buscaban una sociedad mejor y que anuciaban los anhelos que decía perseguir el nuevo presidente. La omisión de aquellas acciones de violencia revolucionaria sirvió a los críticos de derecha de la política oficial para condensar a la guerrilla como contraria de la paz y de la democracia. En ambos casos se trataba de juicios morales y no políticos que eliminaban los matices y la complejidad de la cuestión. En esta controversia, y ante un tema en el que sus conocimientos eran escasos, los docentes optaron en su mayoría por representaciones convencionales de ese periodo. Si la escuela “congela” a la dictadura, impide una memoria crítica y en vez de ello presenta una saturación de los discursos que produce una ritualización rutinizada que a la larga, como sostiene Règine Robin a propósito del Holocausto, produce una trivialización del problema y este, paradójicamente, resulta el camino más seguro si no para el olvido, para su pérdida de significación. Por este motivo, el papel de la historia –que, a pesar de sus puntos de contacto, no es un concepto sinónimo al de memoria, como parece sobrentenderse

en las escuelas– debe ser reivindicado y reforzado en la formación de los docentes primarios, que deberían contar con conocimientos más específicos sobre estos asuntos. Porque, como sostiene Enzo Traverso, “Esto hace que la historiografía sea mucho más que un lugar de producción de saberes, puesto que también puede convertirse en un espejo de las lagunas de memoria, las zonas oscuras, los silencios y las inhibiciones de nuestras sociedades” (Traverso, 2012, p. 287).

## Referencias bibliográficas

- Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (Conadep). (1984). *Nunca más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Congreso Argentino. (2006). *Ley de Educación Nacional*. (Ley N.º 26.206). Recuperado de: <http://www.me.gov.ar>
- Crenzel, E. (2008) *La Historia política del Nunca más*. Buenos Aires: Siglo xxi.
- Dirección General de Cultura y Educación. *Segundo Ciclo. Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Recuperado de: <http://abc.gov.ar>
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). Los rituales escolares: pasado y presente de una práctica colectiva. *El Monitor*, 21.
- Eliezer, M. (2009). La Nación en la escuela. *El Monitor*, (21).
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento-Biblioteca Nacional.
- Maestra de Segundo Ciclo. (2008). 24 de marzo: Día de la Memoria, Verdad y Justicia. Ediba, p. 22.
- Robin, R. (2012). *La memoria saturada*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla*. Buenos Aires: FCE.
- Zelmanovich, P. (1994). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós.