

La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política

Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011)

Miriam Kriger*

Conicet, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

Este artículo trata el tema de la enseñanza de la historia reciente como herramienta clave para la formación del pensamiento político de los jóvenes. Tomando como marco la discusión historiográfica en torno al mismo como objeto de la disciplina, se focaliza en el pasado dictatorial argentino y en las tensiones entre la gestión de las memorias sociales y de las narrativas históricas. Se reflexiona sobre su rol en la transmisión intergeneracional y en la construcción del conocimiento histórico, formulando la problemática de la enseñanza escolar a partir de los encuentros y desencuentros entre estos registros, e interrogando el llamado deber de la memoria. Se analizan los modos en que las narrativas escolares de la historia reciente en Argentina han variado en las últimas tres décadas, y su relación con la construcción de memorias sociales. Luego se presentan resultados de un estudio empírico realizado en siete escuelas medias de Buenos Aires y Gran Buenos Aires con alumnos de quinto año durante 2010 (n=275), y los puntos referidos a: a) percepción de la escuela, entre otros agentes, como espacio de presencia del tema de los derechos humanos durante la dictadura; b) interés que este tema suscita entre los jóvenes, en relación con otros ligados a su vínculo con Argentina como proyecto común; y c) adhesión a distintas memorias emblemáticas del pasado reciente. Finalmente se ponen en relación estos hallazgos y se presenta una discusión integral, planteando la relevancia de la transmisión y enseñanza histórica sobre el pasado reciente para la formación política de los nuevos ciudadanos.

* Doctora en Ciencias Sociales Flacso; investigadora adjunta Conicet con sede en Flacso. Docente investigadora de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mkriger@gmail.com. Se agradece el aval a los proyectos UBACyT 2002009020037 y PIP (Conicet) 11220100100307, dirigidos por M. Kriger.

Palabras clave

Historia reciente, enseñanza escolar, memorias emblemáticas, formación política, jóvenes argentinos

Teaching of recent history as a key tool for political education:

School narratives and social memories of the dictatorial Argentinean past in the representations of young students of the City of Buenos Aires and suburbs (2010–2011)

ABSTRACT

This article focuses on the school teaching of recent history as a key tool for the development of political thought among the young. Within the framework of the historiographical debate about it as object of this discipline, it focuses on the Argentinean dictatorial past and the tensions between the creation of social memories and historical narratives. It reflects on their role in the intergenerational transmission and the construction of historical knowledge, formulating the problems of school education as based on the convergences and divergences of these two records and questioning the so-called duty of memory. It analyzes the ways in which school narratives of recent history in Argentina have changed in the last three decades and their relation to the construction of social memories. Finally, it presents the results of an empirical study performed in seven secondary schools of Buenos Aires and Greater Buenos Aires, with 5th grade students during 2010 (n=275). It concerned: a) the perception of the school, among other agents, as a space where the issue of human rights during the dictatorship was present; b) the interest that this issue raised in the young, in relation to others connected to their bond with Argentina as common project; and c) their adherence to different emblematic memories of the recent past. In the end the findings are connected to each other and a comprehensive discussion is presented, posing the importance of the transmission and historical teaching of the recent past for the political education of new citizens.

Keywords

Recent history, school teaching, emblematic memory, political education, Argentinean young people

El pasado reciente, entre la memoria y la historia

Cuando decimos *pasado reciente* y –más aún– *historia reciente* estamos usando términos que designan categorías en sí mismas también recientes –valga la redundancia– del pensamiento social y de la historiografía. Esas expresiones no vienen a nombrar cualquier pasado próximo sino que surgen para referirse a aquellos hechos que por su carga singular de violencia y dolor presentan especial dificultad para ser asimilados, no sólo por los individuos sino por las sociedades, en términos integrales, en las que transcurrieron. Son, precisamente, pasados *vividos* que se resisten a convertirse en pasados *vividos*, y devenir así en objetos de la memoria o de la historia. Pasados que no pasan –parafraseando a Conan y Rousso (1994)– y que no sólo activan las luchas del presente sino que ciernen su sombra sobre la totalidad del proyecto común. Su carácter liminal se puede asociar a lo traumático, manifestado en la dificultad para ponerle palabras a lo acontecido, para trasponer *lo real* al registro simbólico, para revertir lo ominoso (Freud, 1991) mediante la conversión de la experiencia de lo ajeno en relato/narración de lo propio.

Para ser más precisos, pasado reciente e historia reciente son términos que en el discurso social global tienen un anclaje temporal en el último tercio del siglo XX, por una parte en relación al mnemotropismo u orientación a la memoria de las sociedades contemporáneas (Candau, 1998), y por la otra a cambios dentro de la historiografía como disciplina. Carretero y Borrelli (2006) señalan que en 1978 se creó en París el Institut d'Histoire du Temps Présent, pero que, pese al desarrollo que se ha realizado en este campo desde entonces, todavía las discusiones giran en torno a cómo precisar su objeto de estudio y qué criterios utilizar para su establecimiento. La discusión filosófica en que se inserta este nuevo campo data de finales de la Segunda Guerra Mundial, cuando por primera vez en la historia se dieron las condiciones de posibilidad del exterminio a megaescala. El Holocausto e Hiroshima son genocidios de un carácter inédito hasta la fecha en que ocurrieron, que ponen en evidencia la derrota del proyecto humanista en lo referido al ideal de progreso histórico, pero al mismo tiempo demuestran el triunfo colosal del progreso técnico (aunque con una significativa digresión: ya no al servicio de la historia imaginada por el positivismo, sino del dominio y la destrucción). En este sentido, Adorno y Horkheimer (2001) postularon ya no el fracaso de la historia, sino su disolución en un *fracaso histórico*, expresado en la ‘autodestrucción de la Ilustración’ (en consonancia con la visión del Angelus Novus benjaminiano: el progreso es la catástrofe).

En torno a estas aporías que ponen en juego nada menos que el anudamiento entre historia y política dentro del pensamiento social moderno, el abordaje del

pasado reciente se torna tan crucial como complejo. Quienes intentan pese a todo rescatar el proyecto histórico ilustrado y promover la continuidad de las sociedades democráticas surgidas al amparo de sus ideales, pueden optar por propugnar el recuerdo, pero también el olvido, dos estrategias que parecen opuestas pero sin embargo coexisten en todas las configuraciones de las memorias y las historias. En efecto, muchos son los autores que reconocen la relevancia del olvido en la reconstrucción del pasado, en ambos registros: el de la memoria, donde destacamos el aporte de Yerushalmi (1998); y el de la historia, donde tempranamente Renán (2006) señaló su importancia para crear el pacto en que se funda la nación.

El deber de recordar es un imperativo ligado al *ethos* político-pedagógico de las democracias: ‘que no se repita’ y que el proyecto humanista resista incluso la traición de la historia. En cambio, la estrategia del olvido se apoya en la idea de que tal pasado es un obstáculo para que las sociedades que lo han sufrido construyan el consenso para ‘seguir adelante’. No deja de ser interesante notar que en este último caso el ideal de progreso logra pervivir, pero a costa de que se clausure la mirada histórica; dicho en otros términos: el avance de la historia pasa a tener como condición de posibilidad su regresión (ya no su *continuum* sino su pliegue).

Ahora bien: aunque es evidente el carácter contrahistórico y la debilidad moral de esta segunda posición, esta es la que se impuso mayoritariamente en la construcción fáctica de las políticas de los Estados nacionales. En efecto, en su gran mayoría y hasta la actualidad estos han promovido mucho más lo que Ignatieff (1998) llama ‘amnesias’ políticamente organizadas, evitando juzgar por sí mismas sus propios crímenes de guerra¹ ni de violencia de Estado. Han elegido –en nombre de la reconciliación o la ‘pacificación’ de la sociedad, pactar y legislar formas de olvido y ‘perdón incluso “dentro del sistema de representación democrática” (Nápoli, 2011: p.66); y –en nombre de la nación– construir y distribuir versiones oficiales de la historia (en gran parte a través de la escuela) con severos sesgos orientados a poner en línea sus recientes derrotas o sus recientes victorias criminales con sagas triunfales decimonónicas (Carretero, 2007; Hein y Selden, 2000; Wallace, 1999).

Con lo dicho ya queda a la vista la complejidad de una problemática que Habermas caracterizara como la del “uso público de la historia”,² marcando el debate de los historiadores europeos en las últimas décadas del siglo XX (Carreras y Forcadell, 2003). Según el autor, existen usos ‘correctos’ e ‘incorrectos’ del pasado, y el criterio para establecerlos se deriva de la legitimidad que detenta el historiador

¹ El Tribunal Militar de Nuremberg es un ejemplo emblemático de la justicia impuesta desde afuera, en este caso por los aliados.

² Así se titula el artículo escrito por Habermas en noviembre de 1986 en el semanario *Die Zeit*, de Hamburgo (ampliar en: Carreras y Forcadell, 2003).

sobre el político en particular y sobre los protagonistas de la esfera pública en general. De modo que el historiador se erige como custodio del pasado frente a quienes luchan por su apropiación y resignificación no *desde* el presente, sino *para* el presente. Esto nos remite a una discusión más profunda sobre las relaciones entre historia y memoria —los que se pueden considerar, según la perspectiva que se adopte, como *registros*, *dominios de conocimiento*, *instrumentos* o '*herramientas culturales*' (Egan, 1997)—, cuya diferenciación es tan crucial como conflictiva cuando se trata del pasado reciente.

El origen de la controversia puede marcarse con el concepto de 'memoria colectiva', que Halbwachs acuña en la década de 1920 en oposición al de 'historia', considerando que son registros excluyentes en la medida en que la memoria estaría ligada al mundo tradicional premoderno, y la historia al moderno y secular. Varias décadas más tarde, Nora (1984) sostiene que aunque sean radicalmente diferentes, sus relaciones son estrechas: la historia nace de la memoria. En tiempos de crisis del paradigma de la objetividad y auge de los enfoques narrativistas, Ricoeur (2002) propone una reconciliación entre la historia 'objetiva' y la memoria 'subjetiva'.

En otro plano, aunque idealmente la historia se proponga examinar críticamente la memoria e intentar más ampliamente trabajar un pasado que no ha desaparecido (La Capra, 1998), tanto la obsesión o fijación por la memoria como efecto del trauma de la *Shoah* (La Capra, 1998) como la 'bulimia social' (Carretero, 2007) por la memoria en el contexto global de fin de siglo, representan amenazas ciertas a los estudios históricos y a la enseñanza de la historia en la actualidad.

Ya en este punto nos vemos empujados a un último deslizamiento: en la medida en que la memoria no puede ser interpelada como un registro unívoco, 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. Y entonces, como sugiere Yerushalmi (1998), acaso el antónimo de 'el olvido' no sea 'la memoria' sino *la justicia*; idea que adquiere una fuerza singular en una Argentina donde el término de referencia privilegiado para pensar los problemas de la memoria no es la nación sino la *justicia* (Vezzetti, 2007).

La transmisión del pasado reciente y el deber de la memoria en la escuela

Hemos planteado algunos de los aspectos más problemáticos del abordaje del pasado reciente en las sociedades contemporáneas: su carga traumática y su carácter aporético para el proyecto social; su controversialidad como objeto de la historio-

grafía; las disputas por su apropiación y resignificación por parte de los actores del presente y sus ‘usos públicos’; y los debates en torno a los registros/instrumentos/herramientas culturales legítimos para su reconstrucción.

Ahora nos focalizaremos en un ámbito en el cual todas estas tensiones convergen de un modo estratégico: la escuela ¿de qué modo y por qué el ‘pasado reciente’ –en tanto expresión inaudita de ‘barbarie de la civilización’ (Adorno y Horkheimer, 2001)– la afecta e interpela? Deberíamos decir que de un modo total y radical, en la medida en que la legitimidad de la escuela –recordemos que partera e hija de un proyecto indisolublemente político pedagógico– se funda en el ideal de progreso que hace posible el pasaje de la naturaleza a la cultura, del niño al ciudadano (del *Emilio* al *Contrato Social*).³ Sin embargo, y aun cuando es sabido que la escuela no fue una pieza pasiva de la barbarie del siglo XX, sino un engranaje crucial que contribuyó activamente a desarrollar el revanchismo⁴ nacionalista y a fomentar el belicismo, pareciera que su falta, lejos de agotar su promesa, la siguió ampliando.

El propio filósofo que a finales de la Segunda Guerra Mundial postulara junto a Horkheimer la ‘autodestrucción de la Ilustración’, en 1966 reformula la tarea de la escuela con una frase que pronto se convierte en consigna: ‘que Auschwitz no se repita’. De acuerdo con ella, el ‘pasado reciente’, con su carga intramitable de violencia y dolor, no viene a interpelar la escuela como cómplice ni responsable, sino como garante del proyecto y de un futuro que, sin embargo, ya está cercenado. Su tarea se transforma en un imperativo moral: no debe hacer algo nuevo sino evitar que lo que ya sucedió vuelva a suceder; debe vigilar que este pasado no ingrese en la historia del todo, no se incorpore a su flujo ni a sus leyes. Lo realmente por venir, lo que podría acontecer, lo que aún no fue, e incluso el presente, se pierden. Frente a la ubicuidad de Auschwitz no hay historia, pero se antepone la memoria. En suma: la escuela de la que habla Adorno no viene por lo tanto a emancipar a la humanidad, sino a evitar que la inhumanidad se replique.

Desde esta perspectiva, el deber de la memoria que se demanda a la escuela, la interpela desde sus funciones más originarias –es decir: convertir la barbarie en civilización, transformar a los niños en ciudadanos– y como último bunker del proyecto ilustrado. Pero la interpela también más allá de su propio carácter his-

³ Se hace referencia indirecta al enlace establecido por Rousseau entre la pedagogía y la política, así como a su origen común. Para ampliar, véase Carretero y Kriger (2004).

⁴ Este revanchismo es caracterizado por Romero et al. (2004) como un rasgo central de la construcción del pasado histórico argentino, que él llega a caracterizar como una ‘visión paranoica’, basada en un gesto de sospecha a los vecinos territoriales, en la que se funda a su vez la imagen de la ‘nación desgarrada’.

tórico, como una ‘memoria obligada’ (Ricoeur, 2004)⁵ que, pasando por alto sus limitaciones, tensa a tal punto el arco de su promesa que prácticamente podríamos decir que la negativiza y transforma en amenaza.

Todo lo dicho nos lleva entonces a preguntarnos: ¿debe y puede la escuela cumplir semejante misión?, ¿qué herramientas tiene para ello? Y en particular, dado que la transmisión y construcción de las memorias sociales refiere a procesos que desbordan el ámbito de la producción de saberes disciplinares, pero también presenta dificultades para ceñirse a sus requerimientos específicos: ¿es enteramente compatible la enseñanza de la historia con el deber de la memoria?; ¿puede plantearse este último como un objetivo a priori de la enseñanza curricular, o deberíamos considerarlo más bien como un resultado esperable o un objetivo indirecto? Finalmente: ¿no sería más correcto, en todo caso, concebir la clase de historia como un ámbito que podría propiciar el desarrollo de aspectos cognitivos o ingredientes culturales tan fundamentales para la construcción de las memorias sociales, tal como la conciencia histórica, justamente prescindiendo de mandatos morales (que en última instancia terminan derivando en una forma de presentismo)?

Estas preguntas nos devuelven a las controversias sobre las relaciones entre historia y memoria a las que hemos hecho referencia en el apartado anterior, pero lo hacen en un registro diferente, intervenido por la escuela como agente de transmisión en un doble sentido. Por una parte, de saberes científicos; lo que plantea la problemática específica de la ‘transposición didáctica’ de los ‘saberes sabios a los saberes enseñados’ (Chevallard, 1997) en el ámbito de la enseñanza de la historia (para ampliar, véase Carretero, 2007). Y, por la otra, de legados intergeneracionales, que incluyen un vasto repertorio no científico pero altamente legitimado por las sociedades: conocimientos cotidianos, relatos del pasado y del proyecto común, sentimientos, valores e identidades.

Pareciera que estas dos funciones de la escuela vinculadas respectivamente a los objetivos cognitivos e identitarios, o ilustrados y románticos que se articularon en su fundación histórica y fueron distanciándose desde mediados del siglo XX (Carretero y Kriger, 2011), aumentan más aún su tensión cuando el problema que se pretende abordar es el pasado reciente. Y ello porque, precisamente, estos ponen en crisis al mismo tiempo a la historiografía y a los proyectos sociales, planteando el problema de la transmisión y de la continuidad, y poniendo en evidencia que

⁵ La crítica de Ricoeur a este deber se basa en que lo considera como una forma especial y hasta involuntaria de manipulación, que “hesita continuamente entre uso y abuso porque su proclamación permanece cautiva del síndrome de obsesión”. En este sentido, el mismo autor advierte que “la intimación a recordar corre el riesgo de ser entendida como una invitación dirigida a la memoria a cortocircuitar el trabajo de la historia” (Ricoeur, 2004).

su articulación en nuestra época –la de *pasados recientes* ‘después de Auschwitz’– respondería más a la lógica agonista-apocalíptica que a la confianza recuperada en el proyecto pedagógico.

La enseñanza del pasado reciente en Argentina: narrativas escolares y memorias sociales emblemáticas del pasado dictatorial

En relación con la cuestión de la legitimidad y la capacidad de la escuela para llevar adelante el deber de la memoria, es interesante la posición de Raggio (2010), quien señala la necesidad de construir una ‘pedagogía de la memoria’ en la cual se considere la propia historicidad de la escuela. Tomando el caso argentino, nos muestra que el abordaje del pasado reciente en este ámbito no fue producto de una transformación de la cultura escolar, sino que en el ‘intercambio de significados particular que estructura la institución escolar’, el ‘deber de memoria’ se impuso en la escuela de ‘afuera hacia adentro’. Por lo tanto, ella misma debería empezar por enfrentar la redefinición de su propio sentido y elaborar su propio pasado, lo cual lleva a preguntar:

¿En qué medida la escuela como dispositivo cultural se ve atravesada en su historicidad por el pasado que hoy es prescripto recordar? La conflictividad que caracteriza a los procesos de la memoria social, no es sólo un problema al que la escuela se enfrenta como dificultad, sino en el que está involucrada directamente. ¿Cómo repudiar el pasado sin repudiar su pasado? (Raggio, 2010: p.10)

En efecto: en Argentina la enseñanza de la historia reciente en la escuela se ha ido configurando no como un reflejo sino propiamente como arena de lucha por la significación y apropiación de ese pasado, respecto del cual no está de más señalar que son múltiples las acciones que pueden contribuir a la construcción y fortalecimiento de la memoria colectiva a través del trabajo en el aula (Kaufman, 2007). Pero volviendo al registro propiamente curricular, Amézola (2008) utiliza el término de ‘esquizohistoria’ para graficar la situación más general (vale preguntarnos si coyuntural) en la que se produce una disociación entre la historia que preocupa a los investigadores y la que se enseña en la escuela. Entendemos que esta tendería a agravarse en el caso del pasado reciente y de la ‘historia en tiempo presente’ (Amézola, 2008) que, según señala el mismo autor en otro texto dedicado a ella (2010), está signada no sólo por los distanciamientos entre la historiografía y la

institución escolar, sino también entre estos y la memoria colectiva que constituye el imaginario social. En consecuencia, nos muestra que la escuela ha compuesto diversas narrativas del pasado reciente, que se disponen como capas geológicas sin desplazarse nunca totalmente. Lo interesante es que no siempre ni necesariamente estas coinciden con las narrativas sociales hegemónicas, mostrando la especificidad de la cultura escolar y también su capacidad de resistencia incluso a políticas educativas que ‘bajan’ del Estado.

Antes de seguir, recordemos brevemente el intrincado itinerario recorrido en este terreno por Argentina en menos de 30 años de democracia, que revela en sus idas y vueltas la persistencia de las luchas por un pasado que se niega a ser clausurado. En 1985, Argentina se convierte en uno de los pocos casos de la historia mundial, junto con Grecia, en juzgar por sí mismo y no por presión externa a sus dictadores, realizando el ejemplar Juicio a las Juntas durante el gobierno de Raúl Alfonsín. Tan sólo un año después (1986), el mismo gobierno legisla la Ley de Punto Final, y el siguiente (1987) la de Obediencia Debida. En 1989 y 1990 se decretan los indultos que terminan de liberar a los genocidas, durante la Presidencia de Carlos Menem (que luego vuelve a ser elegido por la sociedad para un segundo mandato). Lo insólito sucede más de una década después, tras la crisis económica y política más profunda de la historia de Argentina, el estallido de 2001 y el colapso subsiguiente, cuando el gobierno de Néstor Kirchner recupera el tema y revierte el rumbo seguido por el Estado en las sucesivas administraciones previas, poniendo en un primer plano la memoria militante del pasado reciente, cediéndoles un espacio protagónico a los organismos y asociaciones de derechos humanos (centralmente a las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo), logrando en 2005 la derogación de las llamadas ‘leyes del perdón’, cuya inconstitucionalidad quedó decretada en virtud de no prescripción de los crímenes de lesa humanidad.

Volvamos entonces a las narrativas de la historia dictatorial señaladas por Amézola (2010). La primera es ‘la teoría de los dos demonios’ surgida en el gobierno de Alfonsín, según la cual la sociedad resultaba ser “espectadora y víctima de lo ocurrido, ya que se sostenía que había resultado engañada y perjudicada por una guerra entre dos grupos armados: los militares de un lado y los guerrilleros del otro” (Amézola, 2010: p.18). La segunda narrativa es la de la ‘disolución nacional’, generada durante el gobierno menemista frente a la sensación de amenaza de “disolución nacional”, agravada por el colapso económico de 1989, y como justificación de los indultos posteriores. Su motivo sería “no repetir un pasado cargado de conflictos [...] y olvidar las tragedias del pasado como única forma de avanzar hacia el futuro” (Amézola, 2010: p.18). Lo interesante es que precisamente en ese momento de debilitamiento de las políticas de la memoria desde el Estado,

Amézola nos hace notar que en la escuela sucede todo lo contrario: en 1994-1995, los organismos de derechos humanos logran que el pasado reciente comience a formar parte de los programas de estudio. Por último, la tercera narrativa es la de la ‘contramemoria’, resultado de la política oficial del gobierno de Kirchner que abre el mandato del ‘deber de la memoria’, y cuyo objetivo es condenar el pasado trágico para no repetirlo. Aquí también encontramos resistencias (del signo inverso a las de los años 90, lo que muestra, entre otras cosas, la heterogeneidad ideológica y las ambivalencias de la escuela) a las innovaciones y dificultades para implementar en las prácticas didácticas los cambios que se dan en los programas, en el calendario y en las normativas. Es que todavía la historia reciente sigue presentando –si bien cada vez en menor medida, debido al efecto de su presencia en el discurso social y por los logros de la política estatal llevada adelante, tanto en el plano de la educación como de la justicia– dificultades ligadas a la brecha en la experiencia intergeneracional de docentes y alumnos o al “abismo invisible entre profesores y alumnos” (Amézola, 2010: p.18), y a la intensa conflictividad que instala en el escenario político presente. Ella convoca a la escena del aula a numerosos actores fantasmales (entre ellos los padres de sus alumnos, cuyo pasado y su posición el docente desconoce) y reales (como la institución escolar en particular o sus directivos, dejando en claro las líneas a bajar), cuya presencia o poder hace sentir su peso sobre el docente. Y también genera algo que señala Pereyra (2009) como resultado de su investigación, que resulta altamente revelador: la diferencia entre lo que los docentes saben y lo que los docentes transmiten a los alumnos es más que significativa en este caso (no es sólo cuantitativa sino cualitativa, podríamos interpretar que no del orden de la transposición didáctica sino de la autocensura).

Creemos que es posible poner en relación estas narrativas del pasado dictatorial de las que habla Amézola, con las memorias sobre el pasado reciente en Argentina que propone Levin (2008). Partiendo de la consideración de que en este contexto “la memoria ha emergido como *cuestión* a propósito de los horribles crímenes perpetrados por el terrorismo de estado durante la última dictadura militar y tiene, por lo tanto, un punto de anclaje muy fuerte en la labor de la CONADEP” (Levin, 2008: p.7), el autor nos señala que existen narrativas centrales del pasado traumático que pueden cumplir con eficacia una “función preformativa en las representaciones e imaginarios sociales” (Vezzetti, 1998), pero conviven siempre con otras interpretaciones que representan a grupos distintos de la sociedad. Estas se encuentran en pugna, de modo que una memoria que en un momento es fuerte, en otro puede ser débil. Este sería el caso de la *memoria oficial del Nunca Más*, surgida en el gobierno de Alfonsín, y en la que

confluye la *teoría de los dos demonios*, pero que coexiste con la *memoria militar* constituida sobre la teoría previa de la guerra sucia, que justifica los métodos represivos utilizados por la dictadura. Por otra parte, Levin señala que de modo simultáneo otras memorias se constituyen por fuera de la órbita oficial y como resultado de un amplio movimiento contestatario conformado por organizaciones no sólo políticas y militares, sino culturales e intelectuales. Estas elaboran diversas figuras que tienen en común el hecho de que “dan cuenta de una causa entendida como lucha contra el capitalismo, el imperialismo y la oligarquía nacional” (Levin, 2008: p.6).

Durante la década de 1990 se instala la *memoria oficial de la reconciliación nacional* que compone el menemismo, y una década más tarde se produce un cambio drástico durante el gobierno de Néstor Kirchner, quien reivindica y pone en primer plano una memoria hasta entonces débil: la *memoria militante*, reconociéndose como heredero y continuador de las luchas de la izquierda en los años 70 “y reintroduciendo la voz oficial en la disputas por la memoria” (Levin, 2008: p.7). Aquí también encontramos resistencias en el sentido inverso: a las innovaciones y dificultades para implementar en las prácticas didácticas los cambios que se dan en los programas, en el calendario y en las normativas.

Para finalizar este punto, hacemos notar que existen correspondencias en las narrativas y memorias descritas por Amézola y por Levin, que nos permiten captar la singular complejidad de los procesos de significación del pasado reciente, así como la virtual imposibilidad de consensuar una memoria social que no es ni única ni estable, tanto en la sociedad como en la escuela. Ambos autores entienden que las memorias no se desplazan sino que conviven conflictivamente: para el primero, “guardando entre sí una relación similar a la de las capas geológicas, habilitando sentidos diferentes, combinados y hasta contrapuestos” (Amézola, 2010: p.31), y para el segundo, componiendo distintos equilibrios de fuerzas en cada momento que alteran lo que Vezzetti (2007) ha llamado el ‘régimen de la memoria’. Tanto la densidad histórica como el disenso político forman parte de estas figuras del pasado en conflicto, que, además, al ingresar en la escuela son atravesadas doblemente: por el registro de la enseñanza de la historia y por el deber de la memoria.

Tomando como referencia este marco, creemos que es preciso incorporar una nueva categoría entre las memorias sociales del pasado dictatorial, desdoblado la memoria victimizante asociada a la narrativa del Nunca Más en dos versiones: una que sigue estando ligada a la *teoría de los dos demonios*, y otra donde la culpabilidad es sólo militar y que podríamos llamar, parafraseando a la anterior, de *un solo demonio*; ello, no porque reivindique la lucha revolucionaria sino porque la niega, invisibilizándola de un modo radical. Esta tendría una fuerte expresión en

la narrativa de la Noche de los Lápices,⁶ que condensa el ejercicio de una memoria estudiantil secundaria de amplísimo consenso entre los jóvenes por casi tres décadas, pero que sin embargo se constituye en torno a una visión muy poco histórica y altamente paralizante (Lorenz, 2006), que obstaculiza el acceso a la política en el presente, y donde los sujetos que protagonizaron los hechos son convertidos en ‘hipervíctimas’ (infantiles o adolescentes) del ‘mal radical’ desaparecedor (Bombal, citada por Raggio, 2006). Raggio afirma que

La Noche de los Lápices, por la forma en que ha sido contada, es uno de los mejores ejemplos de una narrativa más amplia, a la que se ha denominado el “mito de la inocencia” o “la víctima inocente”, cuya característica más notable es el haber ocluido en la narración de los desaparecidos su pertenencia política y sobre todo su adscripción a las organizaciones armadas revolucionarias. (Raggio, 2006: p.2)

Las representaciones de los alumnos sobre el pasado reciente y el rol de la escuela

El estudio

Habiendo ofrecido un panorama de las diversas narrativas que han atravesado la transmisión escolar de la historia reciente en Argentina en las últimas décadas, y su relación con las memorias sociales, nos parece necesario incorporar las representaciones sobre el tema de jóvenes argentinos escolarizados. Para ello, vamos a presentar avances parciales tomados de una investigación más amplia⁷ que cubre diversos aspectos del vínculo de los jóvenes con la nación y la política, y de la que han participado durante los años 2010 y 2011 estudiantes (n=275) de ambos géneros y edad (17-18 años), cursantes del último año de educación secundaria de siete escuelas medias de Buenos Aires y Gran Buenos Aires, de diferente nivel

⁶ El relato de la Noche de los Lápices alude, con el nombre que lo bautizaron los mismos represores, a la historia del secuestro, ocurrido el 16 de septiembre de 1976, y posterior tortura de nueve estudiantes de La Plata, que habían participado en manifestaciones por el boleto estudiantil secundario. Sólo tres de ellos sobrevivieron, y uno se configuró como *el* testigo: Pablo Díaz, quien comenzó a dar testimonio en las escuelas medias, que en los años 80 adoptaron este relato como emblemático de la dictadura (véase en Lorenz, 2006).

⁷ Investigación realizada en el marco de los proyectos UBACyT 2002009020037 y PIP (Conicet) 11220100100307, ambos bajo mi dirección.

socioeconómico.⁸ Se ha aplicado un cuestionario escrito autoadministrable diseñado ad hoc para este estudio de un total de 34 preguntas, de las cuales consideraremos sólo tres ítems, que son los que corresponden a la indagación de las representaciones de los participantes sobre el pasado reciente dictatorial. El primero es el número 23 del cuestionario. Este trata de establecer el reconocimiento que hacen los jóvenes de la presencia del tema ‘derechos humanos en la dictadura’ en diversos espacios tradicionales y no tradicionales de socialización: la familia, la escuela, los amigos y los medios de comunicación; y en el que se les pide a los entrevistados que les atribuyan un nivel de presencia del 1 al 5 (siendo 1 = ninguna, 2 = baja, 3 = mediana, 4 = alta y 5 = máxima). El segundo es el ítem 24, que pretende dimensionar la importancia del tema para los jóvenes puesto en relación con otros; se les pregunta cuál es el primer tema de interés entre las siguientes opciones:⁹ a) la política, b) la identidad, c) la historia, d) los derechos humanos en la dictadura, e) los derechos humanos hoy, f) los derechos humanos en general, g) la inseguridad. El tercer ítem es el 33. Este busca determinar la adhesión de los jóvenes a diferentes memorias emblemáticas, pidiéndoles que elijan la opción que les parezca ‘más cierta’ entre las siguientes cuatro, que hemos categorizado teniendo en cuenta el marco teórico expuesto: a) *memoria hipervictimizante* (Noche de los Lápices): “Los militares hicieron desaparecer a miles de personas, en su mayoría inocentes, utilizando la violencia de Estado, sobre todo a partir del golpe de 1976 en que tomaron el poder”; b) *memoria militar* (‘guerra sucia’): “En el 76 los militares tuvieron que tomar el poder y aplicar la represión para lograr la paz social, ya que el país estaba amenazado por grupos guerrilleros”; c) *memoria militante*: “Los militares hicieron desaparecer y exterminar a los militantes políticos que luchaban por un modelo de país contrario a sus intereses y a los de la oligarquía nacional”; y d) *memoria victimizante* (‘teoría de los dos demonios’): “Hubo una guerra entre dos bandos, como consecuencia de la cual hubo tanto desaparecidos por los militares como muertos por los atentados guerrilleros. Los dos fueron culpables y la sociedad civil

⁸ Se trata de una investigación en curso, en cuya primera instancia se aplicó el cuestionario cuyos resultados preliminares presentamos parcialmente en este artículo. Participan del estudio siete escuelas (cinco públicas y dos privadas) de diverso nivel socioeconómico, definido por la ubicación geográfica de la escuela, y el nivel de educación y tipo de empleo de los padres. Ellas son: una de elite (Pilar, Provincia de Buenos Aires), una de nivel socioeconómico alto (Vicente López, Provincia de Buenos Aires), dos de nivel medio (Barrio de Balvanera y Barrio de Caballito, Ciudad de Buenos Aires), un bachillerato popular (Barrio de Almagro, Ciudad de Buenos Aires) y dos de nivel socioeconómico bajo (Citybell, La Plata, Provincia de Buenos Aires, y Laferrere, Partido de la Matanza, Provincia de Buenos Aires).

⁹ Las opciones en este caso no surgieron de la operativización del marco teórico, sino que se establecieron empíricamente a partir de un paneo previo y una prueba piloto del cuestionario que incluyó con este fin una mayor cantidad de preguntas abiertas.

fue la principal víctima”. Finalmente realizaremos un cruce entre los ítems 23 y 33, con el fin de conocer si los diferentes espacios/agentes pueden vincularse de un modo determinante con narrativas emblemáticas específicas, propiciando una transmisión particular del pasado reciente.

Resultados y discusión

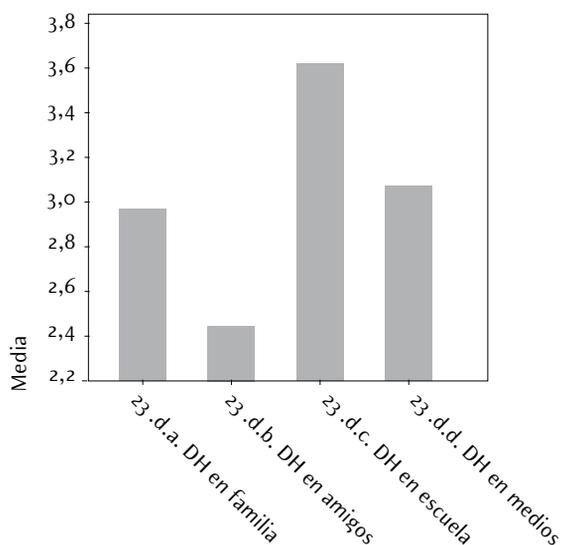
En relación con el primer ítem, nuestro interés se limita aquí a mostrar que la escuela es un espacio central y de hecho el más reconocido en relación con el tema: “Derechos humanos en la dictadura”. Como podemos ver en el Cuadro N° 1, los entrevistados ponderan su presencia en la escuela en los valores alto y máximos, donde se concentran el 57,1% de los casos; le siguen los medios de comunicación con valores medianos y altos para el 65,7%; luego la familia, con bajos y medianos para el 47,2%; y finalmente los amigos, con ninguno y bajo para el 56%. Esto también se refleja en las medias asignadas a cada ámbito, como ilustra el Gráfico N° 1, que son de: 3,59/5; 3,06/5; 2,96/5 y 2,45/5, respectivamente.

Cuadro N° 1
Reconocimiento de la presencia del tema DH

| | 23.d.a. DH en familia | | 23.d.b. DH en amigos | | 23.d.c. DH en escuela | | 23.d.d. DH en medios | |
|---------|--------------------------|-------|-------------------------|-------|--------------------------|-------|-------------------------|-------|
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Ninguna | 43 | 15,6 | 82 | 29,8 | 16 | 5,8 | 34 | 12,4 |
| Baja | 68 | 24,7 | 72 | 26,2 | 32 | 11,6 | 53 | 19,3 |
| Mediana | 62 | 22,5 | 62 | 22,5 | 70 | 25,5 | 86 | 31,3 |
| Alta | 62 | 22,5 | 34 | 12,4 | 87 | 31,6 | 67 | 24,4 |
| Máxima | 40 | 14,5 | 25 | 9,1 | 70 | 25,5 | 35 | 12,7 |
| Total | 275 | 100,0 | 275 | 100,0 | 275 | 100,0 | 275 | 100,0 |

Fuente: *elaboración propia*.

Gráfico N° 1
Medias de presencia del tema DH



Fuente: *elaboración propia.*

Lo primero que notamos es que el tema está presente en alguna medida en todos los ámbitos, sin llegar en ningún caso a niveles máximos ni tampoco a mínimos. Queremos destacar que la presencia es significativamente más baja en el grupo de pares/amigos, sube en la familia y en los medios, y aumenta notoriamente en la escuela. De ello inferimos que más que el carácter tradicional o no tradicional de los espacios/agentes de socialización, lo que define la presencia parece estar más relacionado con su carácter público, reduciéndose en cambio en la esfera privada. Por una parte, esto podría estar mostrando la fuerza que ha cobrado el tópico ‘los derechos humanos en la dictadura’ al ser incorporado como parte de la política de Estado en los últimos años y pilar de una agenda impulsada ‘desde arriba’, que se expresa directamente en la escuela en forma oficial (en este sentido es elocuente la instauración de la efeméride del 24 de marzo). Por otra parte, la instalación más general del tema en la esfera política y en el derecho, que se manifiesta en la reapertura del debate y de los juicios a los represores de la dictadura tiene como correlato una visibilidad que trasciende hacia la agenda pública y mediática (mayoritariamente no estatal) e incluso llega a la esfera privada: la familia y, en menor medida, los amigos.

Eso no significa, sin embargo, que la cuestión de los derechos humanos sea prioritaria como tema propio de los jóvenes, sino que: a) en principio conocen el tema y lo reconocen en alguna medida, y b) el tema está presente en los espacios que recorren cotidianamente. Es interesante por eso incorporar al análisis los resultados de la indagación realizada en el ítem 24, en el cual les preguntamos a los participantes cuál es su primer tema de interés. Encontramos entonces que ‘los derechos humanos en la dictadura’ y ‘los derechos humanos en general’ son elegidos por un 14,6% (6,3% y 8,3%, respectivamente), un porcentaje ampliamente superado por ‘la inseguridad’ (32,52%), a la cual le siguen: ‘la política’ (17,5%), la identidad (17,1%), ‘los derechos humanos hoy’ (9,9%) y ‘la historia’ (8,3%).

Estos datos pueden interpretarse de diversos modos, incluso abonando a la hipótesis de que existe una significativa y acaso determinante tensión entre el motivo de ‘la inseguridad’ y el de los ‘derechos humanos’.¹⁰ Lo que queda claro es que el tópico que nos ocupa no aparece como central ni menos como crucial en la vida cotidiana de los jóvenes, quizás porque no han podido apropiarse significativamente de él o por lo contrario: precisamente como consecuencia de la positiva gestión de la memoria y del restablecimiento de la justicia. En cambio, ‘la inseguridad’ sí aparece como un primer interés negativo, asociado a una preocupación y a una amenaza inmediata; es seguida por dos temas de interés positivo, directamente ligados a la participación en el proyecto común: ‘la política’ y ‘la identidad’. Por último, ‘los derechos humanos hoy’ es un punto que debería ser indagado en una instancia cualitativa de estudio, ya que puede interpretarse en dos sentidos antagónicos: a) estableciendo continuidad con el discurso oficial, que proyecta en el presente los logros y reivindicaciones de la gestión política de la memoria dictatorial; o b) abriendo una crítica a la misma al señalar que existe una brecha y hasta una contradicción entre el discurso relativo a ese pasado reciente y las prácticas del presente, lo que implicaría un uso político incorrecto de los derechos humanos.

Pasemos ahora al ítem 33 del cuestionario, referido a indagar la adhesión de los jóvenes a una de las cuatro memorias caracterizadas como emblemáticas de la dictadura. A continuación, el Cuadro N° 2 muestra los resultados obtenidos. Podemos observar allí la marcada preeminencia de la memoria hipervictimizante,

¹⁰ En un estudio previo reciente (Kriger, 2010a) se analiza especialmente esta tensión en las narrativas de jóvenes, las que llegaban a plantear que la dictadura era un momento de seguridad ciudadana e inseguridad legal y política, mientras que la democracia sería un momento de inseguridad ciudadana aunque haya seguridad legal y política. De modo paradójico, la llamada Doctrina de Seguridad Nacional de los tiempos totalitarios se contraponen así a la falta de seguridad de los actuales, confundiendo asimismo a los sujetos históricos: las víctimas del terrorismo de Estado (desaparecidos) son homologadas a las de la delincuencia (‘gatillo fácil’) y hasta a la de tragedias como Cromañón (véase, para ampliar Kriger, 2010a, cap. 2).

ligada a la narrativa de la Noche de los Lápices (55,3%), a la que le sigue con una importante diferencia la memoria militante (20,1%); luego, la victimizante, asociada a la 'teoría de los dos demonios' (19,3%); y finalmente la memoria militar, que sostiene la idea de la 'guerra sucia' (5,3%).

Cuadro N° 2

¿Qué frase te parece más cierta para explicar lo que sucedió en la Argentina entre los 70 y 80?

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | | | | |
| a) <i>Memoria hipervictimizante</i> (Noche de los Lápices) | 146 | 53,1 | 55,3 | 55,3 |
| b) <i>Memoria militar</i> (Guerra Sucia) | 14 | 5,1 | 5,3 | 60,6 |
| c) <i>Memoria militante</i> (Reivindicación de las luchas de los 70) | 53 | 19,3 | 20,1 | 80,7 |
| d) <i>Memoria victimizante</i> (Teoría de los dos demonios) | 51 | 18,5 | 19,3 | 100,0 |
| Total | 264 | 96,0 | 100,0 | |
| Perdidos | | | | |
| Sistema (perdidos) | 11 | 4,0 | | |
| Total | 275 | 100,0 | | |

Fuente: *elaboración propia*.

Merece destacarse en primer término la hegemonía de la memoria hipervictimizante, que concentra más de la mitad del universo del estudio. En segundo lugar, notamos que la memoria militante, que era hasta hace unos años una memoria débil, se ha fortalecido notablemente y prácticamente equipara a la memoria victimizante ligada a la 'teoría de los dos demonios', considerada hasta hace poco la más fuerte por diversos autores (Levin, 2008). Por último, la memoria militar ligada a la narrativa de la 'guerra sucia' no sólo se muestra como una memoria débil, sino prácticamente nula dada su baja incidencia.

Finalmente y en pos de comenzar a generar hipótesis para establecer algún tipo de relación entre los espacios/agentes de socialización reconocidos y las narrativas del pasado reciente elegidas por los jóvenes participantes, hemos realizado un cruce entre la asignación de valor alto y máximo a la familia, amigos, escuela o medios, y la elección de las cuatro memorias emblemáticas. Encontramos que las diferencias no son significativas en cuanto a la elección de la memoria hipervictimizante, que es la de mayor peso en todos los grupos (alrededor del 55%), ni

de la memoria militar, que es la de menor peso (alrededor de un 4%). En cambio sí hemos encontrado diferencias relevantes en cuanto a la elección de la memoria militante, que es notablemente mayor para quienes el tema de los derechos humanos en la dictadura está presente entre los amigos (36,2%). Como primera explicación, conjeturamos que estos jóvenes comparten un interés especial en la política y/o la historia, lo cual explicaría que su apropiación del pasado se dé en una clave militante, que es la que mayor reconocimiento le da a la dimensión política de los jóvenes desaparecidos. En segundo lugar, esta memoria es relevante entre quienes reconocen a la escuela como lugar de presencia del tema (27,15%), y creemos que ello guarda relación con cambios en las orientaciones curriculares, en los textos y en la enseñanza de la historia reciente en el contexto político de los últimos años. Luego, el porcentaje desciende en la familia (21%) y desciende aún más en los medios (18%). Aun así, en el primer caso logra imponerse sobre la memoria victimizante o 'teoría de los dos demonios' (19%), que fue la memoria hegemónica desde el advenimiento de la democracia, y que sólo logra conservar una pequeña ventaja en el espacio de los medios (21,9%), pero ya se visualiza como memoria débil en la escuela y en el grupo de pares.

Cuadro N° 3

Cruce entre los espacios reconocidos de presencia y las memorias emblemáticas elegidas

| RECONOCIMIENTO ALTO Y MÁXIMO DE LA PRESENCIA DEL TEMA EN: | MEMORIAS EMBLEMÁTICAS | | | | Total grupo/264 |
|---|---------------------------|-----------------|-------------------|----------------------|-----------------|
| | Memoria hipervictimizante | Memoria militar | Memoria militante | Memoria victimizante | |
| a. FAMILIA | 51 | 4 | 21 | 19 | 95/264 |
| | 54,9% | 4,65% | 21,15% | 19,3% | 100,0% |
| b. AMIGOS | 30 | 2 | 20 | 4 | 56/264 |
| c. ESCUELA | 54% | 3,65% | 36,2% | 12,1% | 100,0% |
| | 81 | 6 | 40 | 23 | 150/264 |
| | 53,95% | 3,9% | 27,15% | 14,95% | 100,0% |
| d. MEDIOS | 54 | 5 | 17 | 20 | 96/264 |
| | 55,45% | 4,7% | 18,% | 21,9% | 100,0% |

Fuente: *elaboración propia.*

Conclusiones y perspectivas

Hemos encontrado que la escuela es altamente reconocida por los jóvenes como espacio donde el pasado reciente está presente, a través del tema más doloroso y conflictivo para su gestión en las memorias sociales: los derechos humanos y la desaparición de personas durante la dictadura. Este hecho puede ligarse al rol que las políticas de Estado le han conferido en los últimos ocho años a la enseñanza de la historia reciente, y a los importantes cambios en los planes de estudio, objetivos y diseños curriculares. Pero lo cierto es que la enseñanza de esta historia llega a la escuela antes, y no precisamente como política de memoria fomentada por el Estado ‘desde arriba’, sino contra la política del olvido y a través de las luchas llevadas adelante ‘desde abajo’ por los organismos de derechos humanos, en los años 1994-1995, cuando la narrativa de la reconciliación hegemonizaba el discurso social (Amézola, 2010). De modo que podemos considerar la presencia del tema en la escuela como el resultado de un largo proceso de lucha y de una gestión plural de las memorias sociales, que en los últimos años ha sido incorporada y enunciada como parte de la política de Estado.

También hemos mostrado que si bien el tema de los derechos humanos durante la dictadura está presente en alguna medida en casi todos los ámbitos, el mismo no representa un tema de interés prioritario para los jóvenes. Esto puede ser interpretado en dos sentidos opuestos: como un déficit en relación con la apropiación significativa de ese pasado, o como un logro que permite asimilarlo, tramitarlo y ponerlo más allá de las preocupaciones o motivaciones del presente, más inmediatas. Si bien nos inclinamos por esta última opción, creemos también que la escuela debe asumir con más fuerza el desafío de construir una comprensión histórica del pasado reciente, que pueda configurarse como una herramienta para la construcción política del presente y proyección del futuro. En esta línea, la elección de la memoria militante por parte de los jóvenes que reconocen la presencia del tema en el grupo de pares resulta coherente por ser la que reivindica a los sujetos históricos en juego, en su doble dimensión juvenil y política (Kriger y Guglielmo, 2011).

En cuanto a la adhesión a las diversas narrativas sociales, creemos que estamos ante un fenómeno dual. Por una parte constatamos que la memoria emblemática hipervictimizante, ligada a la narrativa escolar de la Noche de los Lápices, conserva su fuerza y su vigencia entre los estudiantes que han participado del estudio; y, por otra parte, observamos un importante ascenso de la memoria militante, convertida en memoria oficial impulsada por los gobiernos del kirchnerismo. Es muy interesante cómo este doble movimiento refleja la tensión entre

lo instituido y lo instituyente, propia de los momentos de cambio y crecimiento. Es que los resultados que hemos presentado de nuestra investigación vienen a confirmar primero el rol clave de la escuela en el tema y el reconocimiento de los sujetos de su presencia, y luego a decirnos que si bien se está produciendo un cambio relevante en la configuración de las memorias, todavía la que más acuerdo suscita entre los jóvenes estudiantes es la menos histórica y la menos política de todas ellas. Acaso por eso logra saldar al mismo tiempo el déficit de comprensión histórica y las dificultades para abordar políticamente el desacuerdo, integrando las diferencias sin tramitarlas, fundiéndolas en una representación común ‘estudiantil’ que absorbe todo conflicto dentro del grupo, y que no en vano ha logrado convocar a los jóvenes masivamente incluso durante los años en los cuales su rechazo a la política y a todo tipo de ‘manifestaciones’ se hizo explícito (véase al respecto Kriger, 2007).

Sin embargo, y pese a ello, es claro que la relación con la política de los jóvenes que hoy se reconocen como hijos del 2001, ha dejado de ser distante y se ha instalado en el presente, permitiendo componer la brecha con la llamada ‘generación política’ (Bruno, Barreiro y Kriger, 2011; Kriger, 2010a, 2010b), pero reclamando habilitar un nuevo vínculo con aquella otra juventud y con una experiencia del genocidio estatal que adoptó la clave del filicidio (Rascovsky, 1975). Desde esta perspectiva, la enseñanza del pasado reciente puede operar como una potente ‘restricción social’, con el doble significado que en la psicología tiene este concepto, aludiendo a que “ciertos elementos (entre ellos: desarrollo cognitivo, creencias colectivas, ideologías) limitan y posibilitan a la vez los modos específicos de significar los objetos de conocimiento” (Castorina et al., 2010). Ella es clave como herramienta cultural ya que puede promover u obstaculizar el desarrollo de la comprensión histórica y –por ende– del pensamiento político¹¹ de los jóvenes; pero sus efectos nunca son neutrales.

La adhesión de nuestros entrevistados a las diversas memorias dictatoriales nos permite valorar los últimos logros de la escuela en ese aspecto –la insignificancia de la memoria militar,¹² el crecimiento de la memoria militante sobre la equívoca ‘teoría de los dos demonios’–, pero también nos lleva a hacer foco en el núcleo

¹¹ La necesidad de la comprensión histórica para el desarrollo del pensamiento político ha sido establecida como resultado de investigaciones previas, tanto en relación con narrativas centrales esquemáticas de la nación originaria (Carretero y Kriger, 2011), como de la historia reciente (Kriger, 2010a, 2010b).

¹² Gonzalo de Amézola señala que en una investigación piloto reciente (“Los jóvenes frente a la Historia”) realizada por él y otros investigadores en escuelas de Brasil, Uruguay y Argentina (en este caso cinco escuelas de La Plata, otras cinco de la zona de San Miguel, José C. Paz y Malvinas Argentinas en el norte del conurbano y otras tantas de la ciudad de Santa Fe), los resultados obtenidos fueron similares (véase Amézola y Ferri 2010).

duro de la memoria hipervictimizante, mostrando en dónde debería centrarse la tarea a realizar de aquí en adelante.

En nuestro país, la memoria de la dictadura y los derechos humanos han pasado a ser política de Estado, de tal modo hay un potente organizador y centralizador de las prácticas sociales ligadas a la construcción de una memoria histórica oficial del pasado reciente, en los más diversos ámbitos (la escuela y la justicia son clave), sin que por ello pierdan su peso otras narrativas alternativas, no oficiales y/o contraoficiales. Es preciso remarcar que esta situación –en la que se produce una alta concurrencia de los registros de la historia, la memoria y el derecho–, no sólo es nueva sino extraordinaria, inesperada incluso, porque no continúa sino que contraría el rumbo que venía teniendo la gestión posdictatorial de ese pasado, marcada por intensas tensiones y contradicciones entre narrativas históricas, memorias sociales y prácticas de derecho. En este sentido, como señala un artículo que intenta brindar una revisión en clave política de los cambios operados en los últimos años en política de derechos humanos, contrastando las distintas gestiones estatales y “en especial las del mismo signo político (el peronismo) con la situación actual” (Nápoli, 2011: p.65):

la situación es inédita no sólo en nuestra historia reciente sino en el siglo y medio que nos separa desde la conformación de un Estado que ha resuelto sus conflictos sociales con una violencia inusitada y nunca antes revisada desde una noción de justicia institucional hacia las víctimas. (Nápoli, 2011: p.76)

El abordaje de la historia reciente presenta nuevos retos en este nuevo escenario. Ya no se trata de habilitar un relato posible ni de suturar el desgarro tras el trauma social posdictatorial (Kaufman, 2011); tampoco de restablecer el derecho que reponga la justicia. Todo eso se ha logrado. Parados allí, sobre ese piso, se trata ahora de sostener su firmeza con nuestro peso, y de habilitar el potencial del pasado reciente como herramienta clave para la construcción del presente y el futuro. En otras palabras, se trata de promover la conciencia histórica (Lee, 2004; Seixas, 2004) y el pensamiento político en una sociedad que ha superado, con grandes tensiones y conflictos aún no resueltos, el desafío de desandar la amnesia y la impunidad. La escuela, allí, tiene una importante tarea.

Reseñas bibliográficas

- Adorno, T. (1998) [1966]. *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2001) [1947]. *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Amézola, G. de (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (2010). La enseñanza de la historia en Argentina y los problemas de enseñar historia reciente en la escuela. En “Cómo enseñar la historia reciente: estrategias para el abordaje de pasados en conflicto”. Curso virtual de nivel posgrado del Área de Ciencias Sociales de CAICYT Conicet, bajo la dirección de M. Kriger y la coordinación de M. Borrelli. Disponible en www.cursos.caicyt.gov.ar [abril, 2011].
- Amézola, G. de y Ferri, L. (2010). Un estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Argentina, Brasil y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 24.
- Bruno, D.; Barreiro, A.; y Kriger, M. (2011). Representaciones sociales de la política en los jóvenes: corrupción institucional y mentira. *Kairós*, N° 26 (en prensa).
- Candau, J. (1998). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Del Sol.
- Carreras Ares, J. J. y Forcadell Álvarez, C., eds. (2003). *Usos públicos de la historia*. Madrid: Marcial Pons.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2006). Reconstruir la memoria, pensar el conflicto. *Cuadernos de Pedagogía*, 70-72, N° 362. Barcelona: Praxis.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J. F. Voss, *Aprender y enseñar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2011). History teaching and the common origin: How students in the American continent think about the “nation’s awakening”. *Culture and Psychology*, Vol. 17, N° 2, 177-196.
- Castorina, J. A.; Barreiro, A.; Horn, A.; Carreño, L.; Lombardo, E. y Karabelnicoff, D. (2010). La categoría de restricción en la psicología del desarrollo: revisión de un concepto. En J. A. Castorina (comp.), *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*, 237-255. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.
- Conan, E. y Rousso, H. (1994). *Un passé qui ne passe pas*. Paris: Fayard.
- Egan, K. (1997). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Freud, S. (1991) [1919]. Lo ominoso. En *Obras Completas*. Vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Halbwachs, M. (2004) [1950]. *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hein, L. y Selden, M., eds. (2000). *Censoring History*. New York: East Gate.
- Ignatieff, M. (1998). *Warrior's Honor. Ethnic War and the Modern Conscience*. Nueva York: Holt.
- Kaufmann, C. (2007). *El fuego, el agua y la historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (2011). Historia y memoria: algunas indagaciones teóricas para el marco analítico latinoamericano. En G. Andreozzi (coord.), *Juicios por crímenes de lesa humanidad en la Argentina*, 237-252. Buenos Aires: Cara o Ceca.
- Kruger, M. (2007). *Historia, identidad y proyecto: un estudio de las representaciones de jóvenes argentinos sobre el pasado, presente y futuro de su nación*. Tesis (PhD), Flacso-Argentina.
- (2010a). *Jóvenes de escarapelas tomar: escolaridad, enseñanza de la historia y formación política en la Argentina post-2001*. La Plata: Editorial de la UNLP, Observatorio de Medios y Jóvenes de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la UNLP y CAICYT Conicet.
- (2010b). El encuentro entre pedagogía y política a la vuelta de la esquina. Observatorio de Jóvenes y Medios de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la UNLP. Disponible en <http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/obs/articulos.php> [diciembre, 2010].
- Kruger, M. y Guglielmo, L. (2011). Memorias intergeneracionales de la dictadura: un estudio sobre el reconocimiento de la dimensión juvenil y de la dimensión política de los hijos desaparecidos, en narrativas biográficas de Abuelas de Plaza de Mayo. Ponencia presentada en el IV Seminario Internacional Políticas de la Memoria “Ampliación del campo de los derechos humanos. Memoria y perspectivas”. Centro Cultural Haroldo Conti, Buenos Aires, septiembre-octubre de 2011.
- La Capra, D. (1998). *History and Memory after Auschwitz*. Montreal: Cornell University Press.
- Lee, P. (2004). Understanding history. En P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, 129-164. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Levin, F. (2008). El pasado reciente, entre la historia y la memoria. Material didáctico del curso de posgrado “La historia reciente como desafío a la investigación y el pensamiento en Ciencias Sociales”, bajo la dirección de M. Kruger y la coordinación de M. Borrelli, CAICYT Conicet. Disponible en <http://ecursos.caicyt.gov.ar> [abril, 2011].
- Lorenz, F. (2006). El pasado reciente en Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En M. Carretero, A. Rosa y F. González (comps.), 277-296, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Nápoli, B. (2011). Memoria, verdad y justicia: nociones de una justicia institucional. En G. Andreozzi (coord.), *Juicios por crímenes de lesa humanidad en la Argentina*, 65-82. Buenos Aires: Cara o Ceca.

- Nora, P., ed. (1984). *Realms of Memory. The Construction of the French Past*. Vol. I. New York: Columbia University Press.
- Pereyra, A. (2009). *Las representaciones de adolescentes sobre la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis (PhD), Flacso-Argentina.
- Raggio, S. (2006). En torno a la *Noche de los Lápices*. La batalla por los relatos. *Puentes*, N° 18.
- (2010). ¿Historia o memoria en las aulas? En “Cómo enseñar la historia reciente: estrategias para el abordaje de pasados en conflicto”. Curso virtual de nivel posgrado del Área de Ciencias Sociales de CAICYT Conicet, bajo la dirección de M. Kriger y la coordinación de M. Borrelli. Disponible en www.cursos.caicyt.gov.ar [agosto, 2010].
- Rascovsky, A. (1975). *Filicidio, violencia y guerra*. Buenos Aires: Schapire.
- Renan, E. (2006) [1947]. *¿Qué es una nación?* Madrid: Sequitur.
- Ricoeur, P. (2002). O passado tinha um futuro. En E. Morin (ed.), *A religação dos saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Romero L. A., coord.; Sabato H.; De Privitellio L.; Quintero, S. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Seixas, P., ed. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Vezzetti, H. (1998). Activismos de la memoria: el escrache. *Puntos de Vista*, N° 62.
- (2007). Conflictos de la memoria en la Argentina. Un estudio histórico de la memoria social. En A. Perotin-Dumon (dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Disponible en <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/vezzetti.pdf> [diciembre, 2010].
- Wallace, M. (1999). *Mickey Mouse History and Other Essays on American Memory*. Philadelphia: Temple University Press.
- Yerushalmi, Y. (1998). Reflexiones sobre el olvido. En Y. Yerushalmi, N. Loraux, H. Mommsen, J. C. Milner y G. Vattimo, *Usos del olvido*, 13-26. Nueva Visión: Buenos Aires.