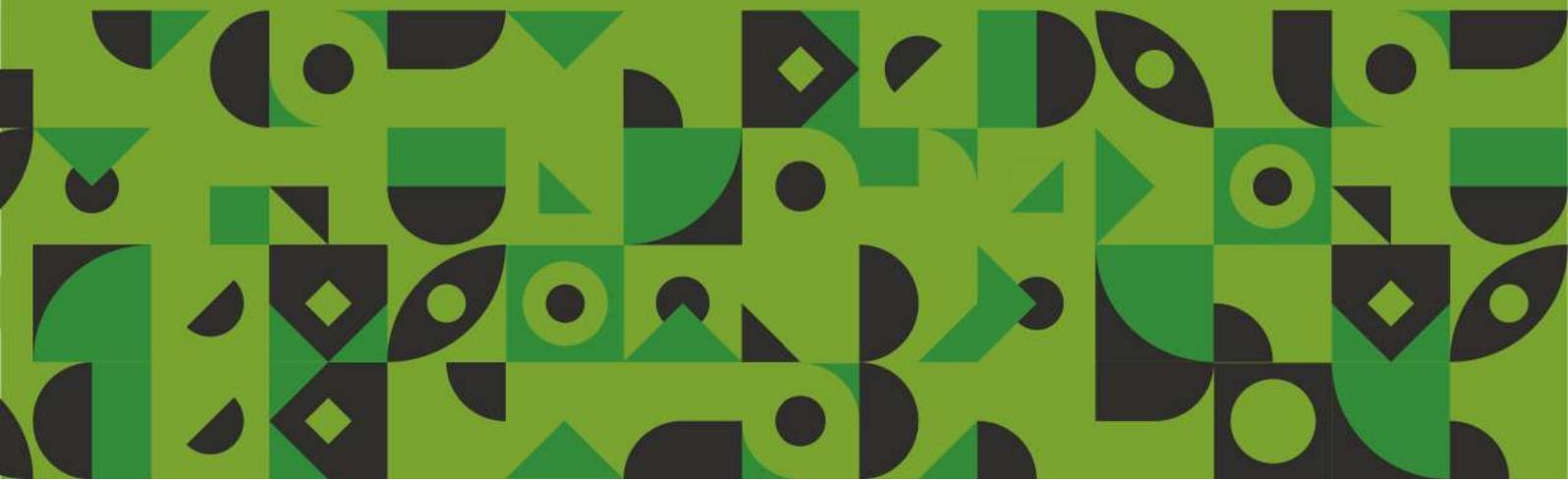




Espacio para la Memoria
y los Derechos Humanos

Enseñar el pasado reciente

Enfoques conceptuales
y metodológicos desde
la pedagogía de la memoria



Enseñar el pasado reciente : enfoques conceptuales y metodológicos desde la pedagogía de la memoria / Noelia Romina Gutierrez ... [et al.]. - 1a edición para el alumno - Mendoza : Noelia Romina Gutierrez, 2023.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-88-9824-7

1. Memoria. 2. Derechos Humanos. 3. Pedagogía. I. Gutierrez, Noelia Romina.
CDD 323.04071

Índice

M1

Pedagogía de la Memoria

- 5 Presentación
- 7 Ingreso del pasado reciente al currículum escolar
- 10 El pasado en disputa: narrativas sobre el pasado reciente
- 14 Memoria y pedagogía de la memoria
- 16 ¿Cómo concebir la memoria hoy?
- 20 Bibliografía

M2

Memoria y contexto histórico

- 24 Contexto histórico. La dictadura militar de 1976
 - 24 *Latinoamérica*
 - 26 *Argentina*
 - 30 *El Cordobazo*
 - 32 *El Mendozazo*
- 33 El terrorismo de estado previo a la dictadura. La Triple A, el CAM y el Comando moralizador Pío XII
 - 34 *Agrupaciones armadas*
 - 35 *Operativo Independencia*
- 37 El período más oscuro de la historia argentina: la dictadura militar de los años 1976-1983
 - 40 *El proyecto económico de la dictadura*
 - 41 *Mendoza*
 - 42 *Los documentos de la represión*
- 47 Anexo documental
- 53 Bibliografía

Índice

M3 Genocidio

- 56 **Los modos de nombrar**
- 53 *Nuevas realidades precisan nuevos nombres*
- 57 *Les a Humanidad*
- 58 *Genocidio*
- 59 **Los crímenes políticos y la identidad del grupo nacional. El genocidio argentino 1974-1983**
- 62 *Prácticas genocidas*
- 63 *Los documentos*
- 69 *Realización simbólica*
- 70 *La lógica concentracionaria*
- 76 *Lenguaje y genocidio*
- 78 **Los centros clandestinos en Mendoza**
- 83 *Características comunes*
- 84 **Historia de los juicios en Argentina**
- 91 *Apropiación de niños y niñas*
- 94 *Inconstitucionalidad de los indultos de Menem*
- 94 *Reapertura de los juicios por crímenes de lesa humanidad*
- 94 *Mujeres y genocidio*
- 96 **Los juicios en Mendoza**
- 97 *La Megacausa*
- 98 *La participación de los jueces durante la última dictadura militar*
- 101 *El juicio de apropiación y supresión de identidad de Claudia Domínguez Castro*
- 103 *Lo que nos dejan los juicios. La reparación*
- 106 **Bibliografía**

M4 Didáctica y pedagogía para construir la memoria y los derechos humanos en el aula

- 111 **Estrategias y actividades para la transmisión del pasado reciente**
- 112 *Método biográfico*
- 115 *Visitas a sitios de la memoria*
- 118 *Investigación histórica*
- 120 *Análisis de casos*
- 125 *Grupos de análisis y reflexión*
- 129 **Bibliografía**

Enseñar el pasado reciente

Pedagogía de la Memoria

Este material fue confeccionado por Mercedes Molina Galarza, con la colaboración de Patricia Farina, ambas integrantes de la Comisión de Pedagogía de la Memoria del Espacio para la Memoria y los Derechos Humanos de Mendoza (EPM ex-D2).

La edición de este material fue financiada por el proyecto PIP 2197 CO «Prácticas, saberes, territorios. Articulaciones entre academia y activismos», de CONICET.

Hacer memoria no es memorizar. Hacer Memoria es pensarse, ubicarse, inscribirse en un caminar como pueblo, colectivo múltiple y diverso, que hace historia.

Eduardo Galeano

Presentación

El Espacio para la Memoria y los Derechos Humanos (EPM) Ex-D2, de Mendoza, es un sitio recuperado para la preservación y difusión de la memoria sobre el terrorismo de Estado y para la defensa y promoción de los derechos humanos. Sus instalaciones pertenecieron al Departamento 2 de Informaciones (D2) de la Policía de Mendoza y fueron destinadas a la represión política ilegal, antes y durante la última dictadura cívico militar que se inició en 1976.

Desde su entrega parcial a diversos organismos de derechos humanos de la provincia, mediante Decreto Provincial 490 en 2014, el EPM funciona como ámbito de encuentro con diversas organizaciones para el intercambio de saberes.

Las visitas educativas han cumplido un rol fundamental para el logro de los objetivos del Espacio. A partir de su puesta en funcionamiento en el año 2015, el número de visitantes ha ido en progresivo aumento, cerca de 8.000 personas han realizado la visita por el sitio que funcionó como centro clandestino de detención, tortura y exterminio durante la última dictadura cívico-militar. Estas visitas, guiadas por sobrevivientes e integrantes de otras organizaciones afines, han posibilitado un intercambio con quienes se acercan al Espacio con fines educativos.

Una heterogeneidad de grupos visita el EPM. Un número importante de ellos procede de escuelas secundarias, tanto de gestión estatal como de gestión privada, de la provincia de Mendoza. También han participado establecimientos de la Modalidad de Jóvenes y Adultos (CEBJA y CENS), Institutos de Educación Superior e instituciones universitarias, así como público en general. Sabemos que el papel de la escuela es fundamental en la discusión sobre nuestro pasado reciente. El 78,6% de los visitantes sostiene que ha tomado contacto con nuestra historia reciente en la escuela. Por su parte, las investigaciones muestran que el primer ámbito donde las y

MÓDULO 1

los estudiantes comienzan a conocer lo ocurrido es en la escuela (De Amézola, 2018; Levy, 2011).

En cuanto a las y los docentes, investigaciones en distintos lugares de Argentina muestran que en general no han tenido, durante sus trayectos formativos, formación específica sobre nuestro pasado reciente (Raggio, 2004; De Amézola, 1999; De Amézola y D´Achary, 2009). El impacto que provoca el recorrido por el Espacio para la Memoria y los Derechos Humanos de Mendoza nos revela el profundo interés de las y los visitantes por conocer esa parte de nuestra historia que, en otros momentos, permaneció oculta bajo un pacto de silencio.

La capacitación a docentes y personal directivo que propone este proyecto se basa en el reconocimiento de las herramientas que ofrecen las pedagogías de la memoria. Entendemos la memoria no como una función cognitiva sino como un dispositivo pedagógico que delimita un espacio de reflexión y de producción de experiencias asociadas a la transmisión de un pasado que aún hoy se presenta como traumático, tanto en América Latina como en otras partes del mundo.

La pedagogía de la memoria reconoce a los y las sujetos como seres históricos, insertos en el tiempo presente e impulsados a enfrentar procesos de transformación y coyunturas existenciales que se ven afectadas por una historia heredada pero no estática, que continúa siendo construida.

En la tradición europea, está vinculada a un conjunto de políticas y prácticas pedagógicas que se vienen desarrollando desde la segunda mitad del siglo XX bajo el imperativo de generar en la población una conciencia histórica de los crímenes cometidos por el nazismo y otros regímenes autoritarios. En esta línea, se inscriben los conocidos planteos de Theodor Adorno (1998) quien le confería a la educación la responsabilidad de que Auschwitz no se repitiera. Según este filósofo alemán, en paralelo a las condiciones objetivas que hicieron posible la eliminación sistemática de millones de personas, existieron también condiciones subjetivas que habilitaron que esto ocurriese. Por lo tanto, la educación adquiriría el imperativo de formar sujetos conscientes de los horrores cometidos en el pasado como garantía de no repetición (Legarralde y Brugaletta, 2017, p.1).

Por su parte, en Argentina, la pedagogía de la memoria está fuertemente asociada a las luchas por la memoria, la verdad y la justicia en relación con la última dictadura. De este modo, la pedagogía se entroncó con un conjunto amplio de políticas de memoria promovidas tanto por la sociedad civil como por el Estado. En este diálogo con las políticas de memoria, la educación –y específicamente, la escuela– fueron identificadas tempranamente como un escenario propicio, aunque no libre de tensiones, para desarrollar iniciativas de rememoración de ese pasado que nos interpela hasta hoy. Esta labor de las instituciones educativas se viene desarrollando en línea con la conformación de comisiones de verdad, la señalización de centros clandestinos de detención y del espacio urbano, la constitución de museos, centros de documentación y organización de archivos.

Entendemos que memoria, pedagogía y derechos humanos son conceptos estrechamente relacionados y fundantes para la construcción de las sociedades democráticas actuales. Articular pedagógicamente educación y memoria es de vital importancia para indagar el pasado a partir del presente. Es fundamental el papel de los y las educadores a la hora de trabajar el pasado reciente en la escuela. Para hacerlo cuentan con valiosos saberes interdisciplinarios. Tienen, además, el desafío de estimular la curiosidad, el interés y el cuestionamiento en los y las estudiantes, de tal modo que sea posible construir vínculos significativos con el pasado e imaginar futuros más justos y democráticos.

Ingreso del pasado reciente al currículum escolar

En el año 2002 fue sancionada la Ley 25.633 que instituyó 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. 1). La norma establece:

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

MÓDULO 1

permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos (Art. 2).

A fines de 2006, fue sancionada la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) en reemplazo de la Ley Federal de Educación de 1993. La nueva norma explicita que forma parte de los objetivos de la política educativa nacional

brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural (Ley 26206, art. 11, inciso c).

Por su parte, el artículo 92 dispone una serie de contenidos comunes que deben formar parte de los diseños curriculares de todas las jurisdicciones, incluyendo

el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley 25.633 (Ley 26.206, art. 92, inciso c).

Así, se establecen contenidos vinculados a la memoria y la identidad que deben ser tratados en todos los niveles educativos, respetando las necesidades, las posibilidades y las características que asume la tarea según cada edad.

La escuela ha tenido históricamente el mandato de transmitir una visión sobre nuestro pasado como nación a las nuevas generaciones. De este modo, desde la constitución del sistema educativo y a lo largo del siglo XX, se fue construyendo una identidad nacional que inscribe a niños/as y jóvenes en un pasado común y glorioso. En él se suceden acontecimientos y fechas memorables, con próceres que nos legaron su ejemplo y son conmemorados en cada celebración patria. El sistema educativo ha tenido la misión de transmitir esta historia oficial, en especial a través de las efemérides y, también, a través de la enseñanza curricular de la historia y las ciencias sociales.

Desde una perspectiva crítica, Pappier y Morras (2008) señalan que se trata de un pasado en el que están ausentes los sujetos sociales, sus conflictos y disputas, es decir, está ausente la dimensión histórica y, en cambio, prevalecen elementos moralizantes para crear sentimientos de pertenencia. Lo mismo ha sucedido con el abordaje de la historia reciente, donde al dejar afuera a los sujetos sociales y las disputas políticas, queda afuera «la posibilidad de brindarles herramientas a los alumnos que les permitan cuestionar este pasado conflictivo, pensarlo en relación al presente» (p. 179).

Esto se debe, según las autoras, a que en las escuelas no se acostumbra «a trabajar con perspectivas divergentes sobre un mismo acontecimiento» (p. 179). Se trata de una historia donde la política parecería estar ausente. Pero la pedagogía es inexorablemente política, según nos enseñara Paulo Freire (1996), en la medida en que están en juego valores, visiones acerca de lo común: lo que es de todos, lo público. Ello nos invita a cuestionar: ¿qué conflictos, qué valores, qué proyectos de sociedad están en juego en cada momento histórico?, ¿de qué modos todos estos elementos se ponen en juego en las prácticas de enseñanza?

La pedagoga Inés Dussel (1996) también ha resaltado que en las instituciones escolares se ha promovido la homogeneidad y el consenso, dejando afuera el abordaje de los conflictos sociales, el disenso, las diferencias, que en ocasiones son percibidos como amenazas a la identidad. En la misma dirección, Saraví ha señalado que en el «...imaginario democrático que hemos construido sobre nuestro presente en estos 26 años de democracia, [...] el conflicto parece a veces ser interpretado como disruptivo y anómalo» (Saraví, 2010, p. 22).

Dado que uno de los objetivos de incorporación del pasado reciente es la consolidación de los valores democráticos, pensamos que sería importante comenzar a trabajar con el reconocimiento de las diferencias dentro de las aulas. Un buen punto de partida puede ser identificar los diferentes relatos, perspectivas y marcos conceptuales en torno a los procesos de represión estatal antes y durante la dictadura que gobernó de facto la Argentina en el período 1976 -1983.

El pasado en disputa: narrativas sobre el pasado reciente

Gobernantes de todas las épocas han instalado, a lo largo de la historia, narrativas o representaciones que pretenden dar significado a las acciones de gobierno. El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional que gobernó la Argentina entre 1976 y 1983 puso en marcha un plan de persecución y exterminio a sus opositores, al que denominó «guerra contra la subversión».

Primero mataremos a todos los subversivos, luego mataremos a sus colaboradores, después a sus simpatizantes, enseguida, a aquellos que permanecen indiferentes y, finalmente, mataremos a los tímidos (general Ibérico Saint Jean, interventor militar de la Provincia de Buenos Aires, mayo de 1977).

En términos discursivos, quedó de manifiesto que su misión era exterminar al comunismo internacional y apátrida que amenazaba al país, en defensa del «ser nacional, occidental y cristiano». Para justificar la violencia, las detenciones ilegales, el asesinato y la desaparición de personas, el gobierno genocida implementó una estrategia comunicacional eficaz dirigida a demonizar al adversario –fundamentalmente a través de los medios de comunicación– al presentar a los perseguidos políticos como peligrosos «enemigos» de la nación.

Más adelante, en ocasiones durante el período dictatorial y más claramente durante los años posteriores, el discurso militar estuvo dirigido a negar o minimizar los crímenes cometidos, haciendo referencia a «errores» y «excesos» de algunos miembros de las fuerzas de seguridad, en lugar de reconocer la existencia de un plan sistemático y organizado de exterminio.

Con el regreso de la democracia, va tomando fuerza en la escena pública una teoría cuyos orígenes se remontan, sin embargo, a los años 70: se trata de la teoría de los dos demonios (Franco, 2014). En ella se identifica a dos «demonios» o bandos como los responsables de la «violencia» implementada en Argentina: por un lado, la «violencia de izquierda» (los «terroristas») que se asocia discursivamente a las víctimas de la represión. Este es uno de los dos demonios y es señalado como responsable de haber desatado una violencia mucho más cruel y letal: la «violencia de derecha», es decir, el terrorismo llevado a cabo por parte del Estado. Ambas

MÓDULO 1

formas de violencia habrían arrojado «víctimas inocentes», aquellas que «no tenían nada que ver» y serían parte de una sociedad ajena a todo conflicto, que había quedado en el fuego cruzado de estos «dos demonios».

Esta teoría ha recibido diversas críticas: por un lado, por criminalizar a quienes en realidad fueron víctimas de la represión ilegal, pero, también, por el hecho de que la sociedad civil no fue ajena o neutral ante el proceso genocida, tanto por su colaboración activa con los militares –en algunos casos– como por la implementación de mecanismos de resistencia y protección a perseguidos políticos –en otros–.

Un ejemplo de la teoría de los dos demonios puede encontrarse en el prólogo al informe de la Conadep (1984) titulado Nunca Más, en donde se hace referencia tanto a «terroristas» como a víctimas «inocentes» del aparato represivo. Se impone de este modo un manto de dudas sobre las víctimas, a quienes, en la medida en que estuvieran politizadas, las considera terroristas. No debemos pasar por alto que la persecución a la militancia política fue una de las principales medidas del gobierno dictatorial, que buscó despolitizar al conjunto de la sociedad. Uno de los peligros que la despolitización trae consigo es dejar de concebir a la política como una herramienta de transformación social. La política también es un elemento central de la vida democrática.

En síntesis, en la teoría de los dos demonios, junto al reconocimiento del carácter criminal de la violencia estatal se criminaliza a sus víctimas, quienes aparecen, en mayor o menor medida, como responsables de haber desatado la reacción del Estado (Feierstein, 2012 y 2018). Desde la perspectiva que aquí se asume y siguiendo a Adorno, las raíces de la violencia represiva deben buscarse siempre «en los perseguidores y no en las víctimas» (1998, p. 80).

En paralelo a la difusión de la teoría de los dos demonios, desde los años 70 en adelante, se ha desplegado una estrategia discursiva conocida como «negacionismo». Consiste en la negación de los crímenes cometidos por el aparato represivo estatal o su minimización. El negacionismo ha tenido asidero en distintos sectores de la sociedad, por razones diversas. En algunos casos, la negación del plan

MÓDULO 1

de exterminio, de su enorme alcance o del número de víctimas ha estado dirigida a encubrir la responsabilidad de los represores. Pero en otros casos, el dolor que puede provocar tomar conocimiento de la violencia y la gravedad de las violaciones a los derechos humanos sucedidas en nuestro propio país ha conducido a sostener el pacto de silencio transformando la temática en un tema tabú, del que no se habla. El psicoanálisis ha trabajado sobre el fenómeno denominado «pacto denegativo» que tiene como objetivo mantener unido al grupo y conduce a silenciar lo ocurrido (Kaës, 1991). El pacto denegativo puede ser equiparado, en términos sociales, al pacto de silencio. La consecuencia del pacto denegativo es la imposibilidad de elaboración del trauma.

A nivel social, sin embargo, otras estrategias han conducido a elaborar la enorme herida social que la dictadura dejó: se trata, ni más ni menos, que de poner en palabras lo ocurrido, intentando construir sentido en torno a nuestra historia reciente. Así, se abre la puerta a los procesos de elaboración del genocidio, que llevan ya más de cuatro décadas.

Desde los testimonios brindados ante la Comisión Nacional de Desaparición de Personas (Conadep) en 1984 por parte de los sobrevivientes y familiares de las víctimas, pasando por los Juicios a las cúpulas militares en 1985, en adelante, la sociedad ha procurado saber la verdad. Ha trabajado incansablemente, también, para brindar justicia a las víctimas. La justicia no tiene que ver con ninguna suerte de venganza, ya que en todo momento se han realizado investigaciones y juicios en el marco de la Ley y respetando todos los derechos y garantías de los represores enjuiciados.

El informe de la Conadep (1984) y el Juicio a las Juntas (1985) constituyen hitos en la aproximación a la verdad histórica y la construcción de la memoria. Este último probó que el terrorismo de Estado había sido una política sistemática, que en la Argentina habían funcionado campos de concentración, que millares de argentinos habían sido secuestrados, asesinados, encarcelados u obligados a exiliarse, a dejar sus trabajos y sus casas. No se trataba de la «opinión de las víctimas» o «de los defensores de la guerrilla», como aún hoy repiten algunos, sino que eran los poderes de la nación los que entregaban a sus ciudadanos la posibilidad de saber (Rosemberg y Kovacic, 2010, p. 14).

La posibilidad de conocer los hechos y llevar a juicio a los culpables se vio interrumpida tempranamente con las leyes de impunidad durante los primeros años de democracia: la ley 23.492, de 1986 (llamada *ley de Punto Final*) y la ley 23.521 del año 1987 (*ley de Obediencia Debida*). Se sumaron a estas normativas los indultos presidenciales a responsables de delitos de lesa humanidad, decretados por Carlos Menem en 1989 y 1990. Cabe destacar que la figura del indulto es una facultad del jefe de Estado que no extingue la culpabilidad de quien ha sido condenado, sino que simplemente lo libera del cumplimiento de la pena.

En los años 90, el Estado nacional impulsó la narrativa de la «reconciliación nacional» en la que proponía «perdonar» y dejar en el pasado los crímenes cometidos durante la dictadura, para unificar a la nación. Los organismos de derechos humanos no bajaron, sin embargo, sus banderas. En 1995 un nuevo actor se suma al movimiento de derechos humanos, con el nacimiento de la agrupación H.I.J.O.S. (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio). Sus integrantes se sumaron a la lucha de las abuelas por recuperar la identidad de los quinientos bebés, niños y niñas apropiados, así como a las luchas por la memoria y la justicia en todo el país. Una novedosa modalidad empleada para lograr la *condena social* fueron los escraches a represores, ante la imposibilidad de llevarlos a juicio. En todo el país, H.I.J.O.S. trabajó en esos años junto a organismos de sobrevivientes del genocidio, familiares, madres, abuelas y otros, en multiplicidad de eventos recordatorios, movilizaciones, intervenciones y festivales artísticos para mantener viva la memoria.

En 2003, la historia de la justicia en Argentina cambiaría al declararse en el Congreso de la Nación la nulidad de las leyes de impunidad. A partir de ese momento, ha sido posible reabrir los juicios contra los responsables de crímenes aberrantes que incluyen el secuestro, la tortura, el asesinato y desaparición de personas y la violación, dado que los crímenes de lesa humanidad no prescriben con el paso del tiempo (el robo de bebés ya se consideraba imprescriptible por el derecho común). El avance de los juicios ha permitido conocer que estos crímenes forman parte del delito internacional de genocidio, cometido contra una porción de la población nacional en el caso de Argentina. Así, en las últimas dos décadas ha tomado fuerza la perspectiva del genocidio (Feierstein, 2007) como narrativa sociológico-jurídica que busca interpretar el pasado reciente.

Memoria y pedagogía de la memoria

Desde el EPM ex-D2 creemos que las escuelas son un ámbito privilegiado para la transmisión del pasado a las nuevas generaciones, en donde se construye nuestra historia como país, nuestra identidad como nación y se construyen también proyectos y perspectivas de cara al futuro. Las nuevas generaciones aprenden de dónde venimos, y participan –con sus sueños, deseos y esfuerzos de la construcción de aquello que pretenden como horizonte de la vida en sociedad.

El ingreso de la historia reciente y de los acontecimientos ocurridos en las décadas del 70 y 80 al currículum escolar no ha sido un proceso armónico, sino que se ha visto atravesado por resistencias y controversias similares a las que han tenido lugar puertas afuera de las escuelas para elaborar ese pasado traumático. Sin embargo, tanto afuera como adentro de los establecimientos de enseñanza, la necesidad de conocer lo ocurrido e interpretar cómo fue posible que sucediera, para que nunca más vuelva a pasar, ha estado presente desde la década de los 80 hasta hoy, impulsado por actores escolares comprometidos con la memoria, la historia y la justicia.

Una cuestión importante que permite comprender por qué ha habido resistencias desde el ámbito escolar para el ingreso de la historia reciente radica en el hecho de que el sistema educativo se vio profundamente afectado por la represión y el autoritarismo durante la dictadura. ¿Será posible suponer que algo de esa herencia autoritaria se haya mantenido hasta hoy?

La represión en el ámbito educativo

Para Martín Legarralde (2009) la dictadura dejó huellas profundas en el sistema educativo. A pesar de no haber desarrollado un proyecto educativo unificado y sistemático, impactó de manera significativa en la vida cotidiana de las escuelas. Uno de los objetivos principales fue el control pleno de los actores escolares, su comportamiento y sus relaciones, así como el control ideológico. Estas acciones se articularon con elementos que ya estaban presentes en el dispositivo escolar desde épocas anteriores: el ejercicio arbitrario de la autoridad, la vigilancia sobre el

comportamiento y las creencias de docentes y estudiantes, la ritualización y la burocratización de la enseñanza.

Dos días después del golpe de 1976, la Junta Militar designó a delegados militares – miembros de las Fuerzas Armadas y civiles allegados– en la totalidad de dependencias del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación (Resolución N° 08/76, citada en Legarralde, 2009, p. 48).

En años anteriores al golpe, las instituciones de enseñanza habían sido escenario de procesos de radicalización política y creciente participación de los actores escolares. Tras el golpe de estado de 1976, la vida cotidiana de las escuelas sufrió el impacto violento de la represión, con el armado de listas negras, el secuestro y la desaparición de miembros de la comunidad educativa. En alguna medida, esa política represiva registraba cierta continuidad con la gestión previa del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación llevada a cabo por el ministro Oscar Ivannissevich quien, entre 1974 y 1975, había iniciado ya la persecución de docentes y el control ideológico sobre la vida escolar.

Según el informe Nunca Más (Conadep, 1984), el 6% de los secuestros durante la dictadura fueron efectuados en los lugares de estudio de las personas secuestradas; además, el 21% de los desaparecidos/as eran estudiantes y el 5,7% eran docentes. A la desaparición de miembros de la comunidad educativa le acompañó la expulsión de maestros y profesores, el control de los contenidos, la prohibición de libros, el control de las actividades de estudiantes y sus familias.

También se reguló el control de los cuerpos con imposiciones sobre la ropa (uso de camisa y corbata en los varones, uso de falda y guardapolvo en las mujeres, prohibición del uso de zapatillas, etc.), el corte de pelo y el aspecto físico en general. Medidas de este tipo reafirmaban la división sexual y los estereotipos de género, limitando la autonomía personal.

La dictadura intervino también en el currículum escolar, en los niveles primario, secundario y en la formación docente. Se buscó más el control ideológico que la promoción de los aprendizajes, lo que trajo como resultado un vaciamiento de contenidos educativos socialmente significativos. El currículum fue reorientado según una concepción esencialista de los valores, una imagen excluyente de la familia y un giro hacia el nacionalismo (Legarralde, 2009). El concepto de democracia dejó de ser mencionado en los documentos curriculares. Otra cuestión relevante fue evitar la participación de los docentes en la definición del currículum: maestros y profesores no

debían intervenir en la enunciación de objetivos y contenidos, sino dedicarse exclusivamente a la formulación de actividades en el aula, su ejecución y evaluación.

¿Cómo concebir la memoria hoy?

Distintas maneras de conceptualizar la memoria pueden servirnos de referencia para elaborar una concepción de memoria –o de *memorias* en plural– que nos permita reflexionar desde el presente. Se ha dicho:

Entendemos por memoria al conjunto de representaciones del pasado que un grupo produce, conserva, elabora y transmite a través de la interacción entre sus miembros. Siguiendo a los teóricos Héctor Schmucler y Elizabeth Jelin decimos que la memoria colectiva no es algo dado y fijo, sino que es un lugar de tensión, de luchas continuas, que contiene una dimensión conflictiva inherente en sus procesos de construcción (Rosemberg y Kovacic, 2010, p. 11).

También se ha señalado que la memoria no se define como una actividad meramente «reproductora de la realidad sino, por el contrario, como una actividad profundamente creativa» (Feierstein, 2012, p. 53) por medio de la cual se intenta dar sentido y coherencia a la experiencia vivida. La identidad, el surgimiento de un yo o de un *nosotros*, es producto de esa actividad de hacer memoria y construir sentidos acerca del pasado. Los procesos de construcción de memoria, en la medida en que son representación, se llevan a cabo siempre en interacción con otros/as. Se trata de procesos colectivos y lo que se construye con la memoria colectiva son las identidades de los grupos.

Trabajar temas de memoria en la educación conduce a construir ese *nosotros* que permite vincular a miembros de distintas generaciones, la generación adulta que busca transmitir sus experiencias y la generación más joven que se apropia, de diversos modos, de lo transmitido y le otorga sentido a partir de los marcos de significación del presente. La transmisión intergeneracional es fundamental para la consolidación del lazo social. Como dice Inés Dussel, a propósito del Museo del Holocausto en Estados Unidos:

Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo. El museo como escena pedagógica nos invita a reencontrarnos con ese pasado, a decidir qué ver; en otras palabras, a hacernos cargo de la responsabilidad que tenemos como parte de la sociedad en que vivimos. En este sentido, nos deja una intranquilidad que probablemente sea su enseñanza más valiosa, si es que nos animamos a aprenderla (Dussel, citada en Rosemberg y Kovacic, 2010, p. 11).

En Argentina, algunas de las problemáticas abordadas desde la pedagogía de la memoria en relación con las violaciones a los derechos humanos han sido:

- la necesidad de reflexionar acerca del valor de la vida humana, el respeto por los derechos humanos para todos los colectivos sociales, sin distinciones, buscando así evitar la construcción de cualquier nuevo «enemigo interno» desde los ámbitos del poder;
- la necesidad de consolidar las instituciones y las formas de vida democráticas para la coexistencia pacífica y la autodeterminación de nuestro pueblo;
- el respeto por las diversas formas de participación política y social y los activismos.

El hecho de que estas cuestiones hayan sido trabajadas no impide que nuevos temas y problemas puedan incorporarse.

Proponer una pedagogía de la memoria implica reflexionar sobre algunas cuestiones vinculadas a problemas epistemológicos y políticos que se desprenden de la propia tarea de la transmisión y que tienen que ver fundamentalmente con las preguntas por los contenidos y las formas: qué enseñar de ese pasado y cómo hacerlo. Una pedagogía de la memoria puede servir como marco de referencia para la efectiva inclusión de estos contenidos en la escuela, ya sea de manera transversal, a través de las efemérides, o como ejes específicos de diferentes espacios curriculares como historia, ciencias

MÓDULO 1

sociales, literatura, formación ética y ciudadana, entre otros (Rosemberg y Kovacic, 2010).

Por su parte, Sandra Raggio ha señalado que la pedagogía de la memoria suele ser definida desde la perspectiva de la enseñanza de la historia reciente e inclusive, ambas se confunden. «Pero desde nuestra mirada, la pedagogía de la memoria es el proceso formativo ligado a la transmisión intergeneracional de experiencias, orientada a la superación y problematización de aquellas que han sido marcadas por la violencia y las violaciones a los derechos humanos» (Raggio, en Fajardo 2019).

Para Raggio, no se trata de transmitir legados, relatos, enseñanzas y deberes a las nuevas generaciones, sino de propiciar un intercambio intergeneracional atravesado por la temporalidad múltiple que lo define: el pasado, el presente y el futuro.

Para ser más clara, la pedagogía de la memoria no es contarles a los jóvenes lo que pasó, sino integrarlos en los procesos de elaboración de esas experiencias desde su propia temporalidad generacional y sus experiencias. Puesto que no son tabula rasa. La memoria es tanto un derecho de las viejas generaciones, a ser reconocidas hoy, no olvidadas, y de las nuevas generaciones, a apropiarse de ese pasado que también les pertenece, por más doloroso que sea (Raggio, en Fajardo 2019).

Entendemos que los y las jóvenes tienen derecho a conocer los procesos histórico-sociales que dieron lugar a la sociedad en la que hoy vivimos. La pedagogía de la memoria busca habilitar esa posibilidad, adentro y afuera del aula. Conocer tanto el pasado como las problemáticas y conflictos sociales del presente nos permite contar con herramientas para comenzar a proyectar qué sociedad queremos ser en el futuro.

Por otra parte, abordar el pasado cercano, un pasado que hemos vivido o que ha impactado sobre las vidas de nuestros seres queridos, puede resultarnos muy movilizador como docentes. Por eso es importante que podamos preguntarnos cómo nos sentimos frente al abordaje de la temática en nuestros lugares de enseñanza y cómo podemos posicionarnos frente a esta tarea. ¿De qué modo

MÓDULO 1

influyen mi biografía y mis experiencias al trabajar estos temas? ¿Cómo se posicionan otros/as colegas, docentes y directivos, en mi lugar de trabajo? ¿La institución es permeable al tratamiento de estos temas? ¿Cómo se ven afectados las y los estudiantes? Recuperamos de una colega docente la idea de que «tenemos derecho a estar afectados/as» cuando trabajamos estos temas en el aula. Por su parte, las y los estudiantes pueden también acusar impacto y es importante que demos lugar a la escucha y a la emergencia de la palabra, para que puedan poner en común sus propias experiencias y significados.

MÓDULO 1

Bibliografía

Adorno, T. W. «Educación después de Auschwitz», en *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*, Madrid, Morata, 1998, pp. 79-92.

Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep) (1984). *Nunca más*. Buenos Aires, Eudeba.

De Amézola, G. y D'Achary, C. (2009). «Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense». *Quinto Sol*, 13, pp. 153-175.

De Amézola, G. (1999). «Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente». *Entrepasados*, 17, pp. 137-162.

De Amézola, G. (2018). «¿Qué saben los estudiantes secundarios de la última dictadura? Fortalezas y debilidades de la formación de ciudadanos en las clases de Historia de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata». *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 27, pp. 30-42, Disponible en:
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/7815/11414>

Dussel, I. (1996). «La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis». *Serie documentos e informes de investigación*, 186, Buenos Aires, Flacso.

Fajardo, M. (2019). «Experta en pedagogía de la memoria: Enseñar la historia reciente es clave para tener un ejercicio pleno de los derechos políticos. *El Mostrador*, 8 de julio de 2019. Disponible en:
<https://www.elmostrador.cl/cultura/2019/07/08/experta-en-pedagogia-de-la-memoria-ensenar-la-historia-reciente-es-clave-para-tener-un-ejercicio-pleno-de-los-derechos-politicos/>

MÓDULO 1

Feierstein, D. (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Feierstein, D. (2012). *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

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

Franco, M. (2014). «La “teoría de los dos demonios”: un símbolo de la posdictadura en la Argentina», *A contracorriente*, vol. 11, 2, pp. 22-52.

Freire, P. (1996). *Política y educación*. México, Siglo XXI.

Kaës, R. (1991). *El pacto denegativo en los conjuntos trans-subjetivos. Lo negativo*. Buenos Aires, Amorrortu.

Legarralde, M. (2009). «La educación durante la última dictadura militar». En S. Raggio y S. Salvatori (coords.) *La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*. Buenos Aires, CPM/Homo Sapiens, pp. 47-67.

Legarralde, M.; Brugaletta, F. (2017). «Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina». *Aletheia*, 7 (14), pp. 1-8.

Levy, G. (2011). El presente del pasado: las representaciones acerca del pasado dictatorial en estudiantes de escuelas secundarias del partido de Tres de Febrero. *Revista de estudios sobre genocidio*, 5, pp. 27-39. Disponible en: <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/reg/issue/view/12/Volumen%205>

Pappier, V. y Morras, V. (2008). «La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo». *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 12, pp. 173-192.

MÓDULO 1

Raggio, S. (2004). «La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula». *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 8, pp. 95-111

Rosemberg, J. y Kovacic, V. (2010). *Educación, memoria y derechos humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Saraví, M. E. (2010). «Representaciones juveniles del mundo del trabajo en el pasado. Un mundo feliz». *Puentes*, 10 (28), *Pasado reciente y nuevas generaciones*, pp. 16-23.

Normativa

Ley 23.492, año 1986 (Punto Final)

Ley 23.521, año 1987 (Obediencia Debida).

Ley 25.633, año 2002 (Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia).

Ley 26.206, año 2006 (Ley de Educación Nacional).