



Prácticas de transmisión del pasado reciente

Jorge Rolland Calvo

RESUMEN

En esta ponencia quiero compartir una investigación educativa en la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires (Argentina), realizada en dos escuela en 2018 con estudiantes secundarios. La propuesta recoge el entramado de relaciones en que se desenvuelve la enseñanza del pasado reciente de violencia política en el país, que normalmente se atribuye al periodo en torno a la dictadura de 1976-1983, considerando los vínculos de las narraciones históricas, en su doble dimensión interpretativa y justificativa, con la cultura escolar y el código disciplinar, con las relaciones que mantienen entre sí los pares y con múltiples temporalidades y dimensiones (cognitiva y ética y moral). La inserción en esa trama de relaciones se plantea como ejercicio (teórico y empírico) fundamental para acometer una «historia con memoria» que permita articular principios y prácticas

PALABRAS CLAVE: memoria, historia reciente, enseñanza de la historia, jóvenes, escuela

Introducción

En esta propuesta querría plantear una inquietud en torno al deber de memoria en educación; una inquietud que me surge, primero, a raíz de los trabajos en los que he participado como docente y arqueólogo sobre el primer franquismo y, después, como investigador sobre los abordajes del pasado reciente en escuelas argentinas.¹ Pienso que la «historia soñada» de muchos de los que nos dedicamos a analizar y practicar la enseñanza de estos periodos y temas incurre en un cierto «idealismo pedagógico» (cuando no en un simple

¹ Los primeros son fruto de mi labor docente en colegios secundarios de Madrid entre 2010 y 2016, así como de la participación, como educador, en el proyecto de investigación del destacamento penal de Bustarviejo (Madrid) en 2006 y 2010. La labor investigadora corresponde específicamente a una beca posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República de Argentina, en el marco del Proyecto PICT 2016-2341, entre 2017 y 2019, y a un TFM del Máster euro-latinoamericano en educación intercultural de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) en 2022.



academicismo), como crítica Raimundo Cuesta en su formulación de una «historia con memoria» para unos «nuevos deberes de memoria».²

Tanto docentes como didactas tenemos una clara e intachable idea de lo que debe ser la enseñanza del pasado reciente y de lo que hay que aprender para recuperar y dignificar las experiencias de los vencidos de la historia. Sin embargo, a menudo esa idea colisiona con lo que es y, sobre todo, con lo que, acaso desgraciadamente, no es esa tarea en su despliegue práctico; o, al menos, no lo explica suficientemente. Este problema no atañe sólo al deber de memoria. Como señalan Wolfgang Meseth y Mathias Proske, es constitutivo del propio proyecto educativo de la Ilustración, que busca «influir en los estudiantes sin coartar su autodeterminación»,³ aunque aquí las consecuencias son más graves, dado el imperativo que lo mueve para «que Auschwitz no se repita».⁴

Obviamente se requeriría un trabajo específico para justificar estas afirmaciones en los diversos contextos en que la violencia política, con la impronta específica del siglo XX, se ha desplegado y ha conformado las realidades que vivimos.⁵ Pero podemos emplearlas como punto de partida para caracterizar, fundamentalmente, cómo se desenvuelven en la práctica los abordajes del pasado reciente en un contexto concreto, a partir de la primera fase de la investigación educativa que realicé en Argentina, con el objetivo de apuntar a una mejor articulación entre principios y prácticas. Para ello, planteo una serie de presupuestos teóricos en torno a la transmisión del pasado reciente, expongo los resultados más destacados de mi investigación empírica y propongo tres vías fundamentales para esa articulación.

El desempeño práctico de los deberes de memoria

La labor de transmisión del pasado reciente entraña una compleja actividad que algunas célebres estudiosas han calificado significativamente como «trabajos de la memoria», particularmente en lo que toca a su «dimensión pedagógica», insistiendo en su carácter

² Raimundo CUESTA: *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona, Octaedro, 2007.

³ Wolfgang MESETH y Mathias PROSKE: «Mind the gap: Holocaust education in Germany, between pedagogical intentions and classroom interactions», *Prospects*, 40(2) (2010), pp. 201-222, esp. p. 207.

⁴ Theodor ADORNO: *Educación para la emancipación*. Madrid, Morata, 1998, esp. p. 79.

⁵ Para el caso argentino ofrecí una breve síntesis en Jorge ROLLAND: «Deberes de memoria en las escuelas: una revisión crítica para la construcción democrática a partir del caso argentino», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 19 (2020), pp. 79-88.



controversial y en el papel de los «emprendedores».⁶ En Argentina, uno de los casos señeros tanto de aquellos episodios como de su elaboración judicial y colectiva, se ha recalcado la constitución de la memoria y de los esfuerzos por «pasar la posta» como un proceso social e histórico.⁷ La «didáctica crítica» de otros lugares también lo hace al analizar genealógicamente la «sociogénesis» de la historia como disciplina escolar.⁸ A partir de aquí, tanto docentes como investigadores aspiran a una «transmisión lograda», basada en la consideración del engarce con estas tramas sociales e históricas.⁹

Para caracterizar esta imbricación entre transmisión o enseñanza de la historia reciente y las tramas sociohistóricas adopto un enfoque etnográfico en mi trabajo. La etnografía es una de las estrategias de investigación que más insiste en que todo lo que concierne a la escuela se enmarca en una «construcción colectiva», que supone entenderla no sólo desde lo normativo sino sobre todo desde «lo cotidiano»; aprecia, en consecuencia, una cierta contraposición entre «una escuela que es y no es, pero que, en su concreción, verdaderamente no es» (lo que se quiere que sea o se dice que es).¹⁰ Este «cotidiano» implica unos contextos que no son marcos ni escenarios de las prácticas y los procesos sociales, sino las tramas en que éstos existen realmente; son constituidos por «relaciones de relaciones» que, desde un punto de vista holista, relativista cultural y característicamente intersubjetivo y reflexivo, el o la etnógrafa va definiendo, al «suministrar contexto»; quien investiga así no explica, sino que

⁶ Elizabeth JELIN: *Los trabajos de la memoria*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002; ÍD.: *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2017.

⁷ Ana GUGLIELMUCCI: *La consagración de la memoria. Una etnografía acerca de la institucionalización del recuerdo sobre los crímenes del terrorismo de Estado en Argentina*, Buenos Aires, Antropofagia, 2013, pp. 20 y 70.

⁸ Raimundo CUESTA: *Los deberes...*; ÍD.: «Memoria, historia y didáctica: los deberes de la educación hacia el pasado, el presente y el futuro», en Fabián GONZÁLEZ y Beatriz AREYUNA (comps.): *Pedagogía, historia y memoria crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria*, Santiago de Chile, Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2014, pp. 27-81.

⁹ Para el contexto argentino, ver Sergio GUELERMAN: «Escuela, juventud y genocidio. Una interpretación posible», en Sergio GUELERMAN (comp.): *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Buenos Aires, Norma, 2001, pp. 35-64. Paula GONZÁLEZ: *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*, Los Polvorines, UNGS, 2014. Viviana PAPPIER: *¿Cómo se enseña la última dictadura a los jóvenes?: Experiencias de transmisión del pasado reciente en una escuela de la ciudad de La Plata*, La Plata, UNLP, 2022.

¹⁰ Elsie ROCKWELL y Justa EZPELETA: «La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso», *Revista Colombiana de Educación*, 12 (1983), pp. 35-50.



ofrece una «descripción densa» de «las condiciones de experiencia que hacen inteligible la relación causal».¹¹

De modo que para analizar e intervenir sobre, y junto con los sujetos que pueblan y construyen, la enseñanza del pasado reciente no podemos sino considerar esta imbricación en contextos concretos, en tramas específicas de relaciones particulares y generales. Nuestros principios sobre una «historia con memoria», «educación para la emancipación» o «pedagogía de la memoria» tienen que dialogar con esas realidades concretas, con los sustratos específicos en los que ésta va a tener lugar y sobre los que querría incidir. Esto implica analizar no sólo cómo está el pasado reciente en la escuela sino cómo está la escuela en el abordaje del pasado reciente, con sus rutinas, relaciones, limitaciones y posibilidades.

Por lo demás, este tema convoca específicamente a la conciencia histórica, de modo que compromete tanto las operaciones de percepción e interpretación como de orientación y motivación, y en ellos se combinan diversas dimensiones (cognitiva, emocional, estética, ideológica).¹² Desde esta perspectiva, y considerando también las aportaciones de Chesneaux y Fontana, el pensamiento histórico se dedica principalmente a «elaborar la relación histórica»,¹³ de modo que incluye una compleja interrelación de temporalidades, comprendiendo específicamente al presente y a los proyectos sociales que se forjan al calor de sus antagonismos, luchas y utopías.¹⁴ Por lo demás, entiendo, con Freire, que todo proceso pedagógico tiene siempre una direccionalidad y politicidad nucleares.¹⁵

Una experiencia de investigación en La Plata (Argentina)

Los resultados de la investigación que quiero compartir aquí proceden del acompañamiento a dos grupos del último año de Secundaria, de la orientación de Ciencias Sociales, durante cuatro meses de 2018, con estudiantes de entre 17 y 18 años de una escuela

¹¹ Antonio VELASCO y Ángel DÍAZ DE RADA: *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Trotta, 2003, pp. 126-7.

¹² Jörn RÜSEN: «How to make sense of the past. Salient issues of Metahistory», *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1) (2007), pp. 169-221, esp. pp. 175-6.

¹³ *Ibid.*, pp. 172 y 174-5.

¹⁴ Jean CHESNEAUX: *¿Hacemos tabla rasa del pasado?*, Madrid, Alianza, 1984. Josep FONTANA: *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica, 1999.

¹⁵ Paulo FREIRE: *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México DF, Siglo XXI, 1997, esp. pp. 94-100 y 105.



privada católica (Escuela 1) y una pública (Escuela 2) del centro de la ciudad de La Plata y, por tanto, de perfil socioeconómico comparable, a lo que se añade una fase piloto el año anterior, uno de cuyos registros utilizo aquí por su riqueza.¹⁶ Este acompañamiento se enmarca en una indagación global sobre estudiantes y pasado reciente en esta ciudad, capital de la provincia de Buenos Aires y referente tanto de luchas desde los 70 hasta la actualidad como de la represión y el posterior procesamiento de algunos de sus responsables, como el inefable Miguel O. Etchecolatz, que acaba de morir entre rejas.

Los acompañamientos de 2018 generaron varios registros: observaciones en aula, en actos escolares y en los patios y pasillos de ambas escuelas entre mayo y agosto (una media de dos horas semanales); cuestionarios con preguntas abiertas en la Escuela 1 (3 de julio) y 2 (6 de agosto, repetido el 17 de octubre para mejorar el registro); entrevistas en profundidad semiestructuradas a tres estudiantes de la Escuela 1 el 21 y 28 de agosto, de una hora de duración cada una (Diego, Ana y Luca), y a dos de la Escuela 2 el 12 de julio, también de una hora (Dona y Justo), a las que se añaden otras dos con tres integrantes del centro de estudiantes de esta misma escuela, tanto ese año (23 de marzo) como el anterior (26 de octubre de 2017) (Laura, Carmen, Sara); debates colectivos en la Escuela 1 (22 de mayo) y en la 2 (3 de mayo), y documentos variados (desde carpetas de clase hasta fotografías del entorno) de ambas. A ello se añade la herramienta fundamental del diario de campo.

Esta investigación de 2018 estaba dirigida, en su conjunto, a ofrecer un diagnóstico del tratamiento del pasado reciente en las escuelas argentinas en relación con el deber de memoria, considerando las mediaciones entre principios y prácticas en aras de una valoración menos sombría que aquella a la que nos tienen acostumbrados los didactas. Entre otros, perseguía los objetivos de (i) estudiar la imbricación de las narraciones históricas en torno al periodo de 1976-1983 con las relaciones que mantienen los y las estudiantes tanto con la cultura escolar y el código disciplinar como con sus pares de dentro y afuera de la escuela, y de (ii) definir los intercambios que se pudieran dar, al abordar estos episodios históricos, entre distintas temporalidades (pasado, presente y futuro) y múltiples dimensiones (principalmente la cognitiva y la ética y moral). Esas narraciones fueron consideradas en el plano

¹⁶ El nombre de las escuelas queda oculto y el de los y las participantes se sustituye por un seudónimo, con el fin de garantizar el anonimato, respondiendo al deseo expresado por algunas personas, como la directora de la unidad académica de la Escuela 2. En las referencias subsiguientes a menudo empleo las expresiones E 1 y E 2 para aludir a cada uno de estos centros.



interpretativo (descripción y explicación de los procesos históricos) y justificativo y valorativo (pertinencia y valoración de su abordaje en la escuela).

Cultura escolar y código disciplinar

Antonio Viñao discutió el riesgo de que la categoría de «cultura escolar» se convirtiera en «un fácil comodín explícalotodo», pero él mismo la defiende, para entrar en la «caja negra» de la escuela, como un

conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.¹⁷

El de «código disciplinar» se vincula con ella y, siguiendo a Cuesta, lo considero importante para apuntar hacia ciertas recurrencias y rutinas de la enseñanza de la historia.¹⁸

Una y otro me permiten desbrozar la primera gran trama que da sentido a las narraciones de los y las estudiantes sobre el pasado reciente, tanto en su dimensión interpretativa como en la justificativa y valorativa. Estas narraciones se explican parcialmente si sólo se consideran en relación con determinado saber experto, cuando no con ciertos prejuicios sobre adolescentes y jóvenes, lo que a menudo lleva a calificarlas como maniqueístas, moralistas y simplificadoras.¹⁹ En cambio, podemos ir entendiéndolas y abordándolas en el marco de determinadas normas, costumbres y rutinas tanto del desempeño de la vida escolar en general como del desenvolvimiento de la historia como disciplina escolar, y de las maneras en que las y los estudiantes las experimentan.

Primeramente, a juzgar por sus valoraciones, cualquier abordaje sobre el pasado reciente se realiza sobre un terreno caracterizado por el rígido formato académico, la falta de relación entre disciplinas o con respecto a los intereses de los sujetos, el memorismo y la

¹⁷ Antonio VIÑAO: «La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación», *História da Educação*, 12(25) (2008), pp. 9-54, esp. p. 22

¹⁸ CUESTA: *Los deberes...*, pp. 19, 32, 35

¹⁹ Por ejemplo, JELIN y LORENZ 2004, p. 8 y Florencia LEVIN *et al.* 2008, p. 100



insensibilidad. Algunas explican la falta de interés que a menudo se les achaca a los estudiantes apelando a que sus compañeros y compañeras «quizás también se lo toman como muy educativo (...), de forma académica»; de hecho, se les presenta «como algo que ya pasó», en lugar de hacerlo «más real que como dictándoles» (Laura y Carmen, entrevista conjunta E 2, 23-3-18). Diego clama ante el memorismo (entrevista, 21-8-18).

Aparecen multitud de quejas (y propuestas) frente a la falta de sensibilidad y de fomento de la empatía, «porque si no... es como si hubiera sido una presidencia más» (entrevista Justo, 12-7-18). Los materiales que mejor lo ejemplifican son «la línea de tiempo», que incluye en un mismo espacio «gobiernos no constitucionales» y «presidencias» (observaciones E 1, 7 y 14-8-18), y los mapas conceptuales, que llevan a las alumnas, al hablar de las consecuencias de la dictadura, a combinar fríamente, como si rellenaran un formulario, «descontento social, hubo miles de desaparecidos, crisis de la producción local y el proceso industrial» (Rosa, observación E 1, 26-6-18).

En estas célebres escuelas platenses el tema incluso se torna huidizo, a pesar de que Argentina constituye un caso sobresaliente en esta materia.²⁰ En actos como el del aniversario del golpe de estado del 24 de marzo de 1976, que en otros lugares es una efeméride bien densa,²¹ Sara indica que «estuve en clase pero tampoco hablaron» y Carmen explica que «el vicedirector trajo como una fotocopia y él la tenía que..., nos hizo escribir algo atrás con respecto a eso (...)» (entrevista conjunta E 2, 23-3-18); para Justo, todo lo que concierne a los actos «al día siguiente te [lo] olvidás (...), te olvidás de que estuviste ayer en un acto» (entrevista, 12-7-18).

Las y los estudiantes parecen acudir al profesor como último recurso, digamos, para salvar este vínculo conflictivo con la escuela, cosa que pone de relieve la importancia de las relaciones interpersonales. Entre otros, Justo reduce la aportación escolar a la «biblioteca de primaria» y a «Sexto», año en el cual «yo tuve la suerte de tener a este profesor (...), un profesor bueno para un tema importante» (entrevista, 12-7-18). Más allá de la profunda

²⁰ En lo que respecta al currículum, ver Paula GONZÁLEZ y Yésica BILLÁN: «La historia argentina reciente en la normativa escolar: de mediados del siglo XX a principios del siglo XXI», en Paula GONZÁLEZ (comp.): *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente*, Los Polvorines, UNGS, 2021, pp. 19-45.

²¹ Viviana PAPIER y Valeria MORRAS: «La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo», *Clío & Asociados*, 12 (2008), pp. 173-192.



influencia que ejercen los y las docentes, a la luz de las convergencias entre sus afirmaciones y las representaciones estudiantiles, la trama de la relación es conflictiva, aunque en ello están incidiendo también tensiones intergeneracionales, por cuanto las más jóvenes interpelan a las mayores. Pero, los docentes, como la de la Escuela 1, a menudo afrontan esas interpelaciones con todo el arsenal escolar. En una ocasión, por ejemplo, Lara le dice a la profesora que «te quería hacer la pregunta de cómo lo habías vivido vos [todo aquel periodo de la dictadura]» y ella relata su experiencia en la universidad; tras preguntarle por la postura que ésta tomó ante «estos grupos... subversivos que estamos viendo», otra chica se interesa por los chicos y chicas de la conocida como Noche de los Lápices y la profesora cierra la conversación apuntando que «eran chicos del Nacional y de Bellas Artes... los que luchaban por el boleto estudiantil. Hoy tenemos el boleto estudiantil, ¿sí? Bueno... Bueno, eh... Conclusiones. Vamos. Otras conclusiones [animando el ambiente], desde el punto de vista político..., o económico..., social, ¿sí? ¿A qué conclusiones llegan?» (observación E 1, 26-6-18).

Relaciones entre pares

Lo que dicen los y las estudiantes sobre el pasado reciente de violencia política cobra sentido también en el marco de las relaciones que mantienen entre sí. El tema se revela, por tanto, como un terreno clave para la socialización.

En primer lugar, se ve impregnado por disputas y conflictos pero al mismo tiempo los alimenta. El caso de Dona es especialmente ilustrativo (entrevista, 12-7-18). Esta chica valora que el tema se enmarca, en su desarrollo a lo largo del año, en la «dictadura de lo políticamente correcto»; explica que «se cierra mucho, eh..., una parte buena y una parte mala» y que «todos piensan así. En que... se ponen como de un lado sólo (...)\», «los de izquierda y las feministas». Cuando le pregunto si hay otros «lados» señala que «obviamente debe tener más» y entonces hablamos de un discurso de Videla que analizamos en la clase del 28 de junio, y afirma que «ninguno de..., de los del salón van a pensar que por ahí tenía razón. Y por ahí si decís que..., que estás de acuerdo con lo que dice..., eh..., te tratan como..., no sé, cualquier cosa».

Lo importante es que esta valoración, aunque pueda vincularse en cierta manera con determinada postura ideológica (cosa que con cierto fundamento dudo), remite básicamente al tipo de relación que mantiene con sus pares. Dona me explica que con estos compañeros y



compañeras no hace nada, a menos que sea académico (obligatorio): «es como que me mantengo alejada (...), pero si tengo que hacer un grupo ahí en el salón no tengo problema. Participo». Su disposición en clase es al margen de todo el mundo, en las filas delanteras, sola (observación E 2, 31-5-18). Esta ubicación espacial aparece en su relato, bajo la forma de una contraposición entre *yo* y *ellos*, que se aprecia en aquel omniabarcativo «todos» de «piensan así» y el reiterado sujeto en tercera persona del plural. De manera que hay una correlación entre su narración sobre el pasado reciente, en lo que toca a la valoración, y las relaciones que tiene con sus pares. Esto es fundamental entenderlo antes de empeñarnos en convencerla de cualquier otra cosa que tenga que ver con nuestros principios sobre el deber de memoria.

En segundo lugar, la narración histórica, en este caso en su dimensión interpretativa, también se vincula con las relaciones que mantienen entre sí los pares en cuanto materia para la definición personal y colectiva, esto es, con la identidad. Aquí se aprecia la especificidad (y hasta agencialidad) del tema en situaciones educativas cotidianas. El caso señero es el de Ana, de la Escuela 1, que explica que «yo debato con todos. Ya me viste vos, que... (...). Yo digo: "mirá, no me parece". Y hablo. Y yo... La profé me debe matar... [se ríe]. Yo todo el día ahí, levanto la mano y digo: "mmm...", no sé, tal cosa» (entrevista, 21-8-18); por eso, aunque también por otros conflictos labrados, si bien soterrados, Ana impugna el sentido común de la mayoría de sus compañeros en torno a la dictadura y, particularmente, a «Malvinas», compartido y alentado por la docente: frente a la búsqueda del «bien común» y a la defensa de la «moral» y los «valores», defendidos por estos chicos y la docente, Ana recalca la importancia de la «contradicción», el «contexto» y los «motivos» (observaciones E 1, 3, 10 y 31-7-2018). Probablemente fue ella quien en el cuestionario, que era anónimo, señaló que «[el tema] me pareció muy interesante y me ayudó a formarme en una ideología política, a luchar por mis derechos: a la identidad» (cuestionario E 1, n° 15).

Esta afirmación de la identidad propia a menudo se conecta con la familia. Diego explica que «lo que es la dictadura en sí no hay mucha diferencia de opiniones», pero «cuando se torna más... caliente el tema (...) es cuando se habla o de Perón o de Alfonsín. Entones ahí sí hay diversidad de opiniones» (entrevista, 21-8-18); no por casualidad, «mi familia son más que nada radicales (...). [M]i crianza fue más por ese lado, más que peronista» (*ibidem*). La reivindicación de Alfonsín y su proyecto refundacional, así como del papel del campo, puede entenderse como un elemento interpretativo en este marco.



En tercer y último lugar, el tema del pasado reciente es un elemento amalgamador sobresaliente. Las chicas del centro de estudiantes, a través de las actividades que realizan al margen de las clases, si bien *en la escuela*, «reconocen lo que pasó (...), como sentirse uno mismo que en este momento podría sucedernos...» (entrevista conjunta E 2, 23-8-18); para ellas, «hoy marchar [manifestarnos], *encima con mis compañeras*, me da mucha fuerza... de poder decir que no vuelva a pasar (...). Yo digo *no olvidamos* (...) y los que *estamos* ahora *debemos* luchar porque *estamos* en contra totalmente de lo que pasó» (Carmen, entrevista conjunta E 2, 23-8-18). Justo habla del tema con sus amigos y amigas, y en esas conversaciones se forjan o debaten interpretaciones que luego están presentes en sus narraciones en la escuela: «hace un par de días estuve hablando con un amigo y con una amiga (...) de que... era responsabilidad mucho, no solamente de los militares sino también nuestra» (entrevista, 12-7-18). Ana tiene a sus «amigas del club» (de la Universidad Nacional de La Plata), «que militan mucho (...). Es un grupo donde se puede hablar mucho de política (...) y charlamos todas esas cosas (...). Y ahí más que nada lo nombramos. O cuando ocurren cosas como, como lo que pasó con Chicha [María Isabel Chorobik de Mariani], que murió hoy..., hoy o ayer. Eh... tipo, siempre se, se nombra» (entrevista, 21-8-18).

Diálogos de tiempos y dimensiones

Por último, mi trabajo muestra que las narraciones históricas están entretejiendo distintas temporalidades y dimensiones, en tanto no se limitan a una descripción de un pasado separado del presente sino que despliegan un complejo diálogo entre determinadas actitudes y valores, de un lado, y ciertas representaciones sobre el pasado de violencia política, de otro. Lo que se aprende sobre el pasado en la escuela se ve influido por lo que se piensa sobre el presente, así como sobre las expectativas de futuro, pero al mismo tiempo nutre la comprensión del presente y la proyección de esas expectativas.

La historia es valorada explícitamente por una parte importante como *maestra de la vida*. La categoría interpretativa, con altos tintes valorativos (a la hora de entablar relaciones entre pasado y presente), de «el pasado como lección» aparece en el 42% de los cuestionarios



de las dos escuelas.²² Los vínculos más habituales se establecen en torno al tema de la protesta social, enmarcados en una concepción de fondo sobre la política.

En la Escuela 1 Raquel y Diego se quejan de que se asocie «con la dictadura [de 1976-1983]» a Macri y a la represión policial de las protestas surgidas al calor del préstamo multimillonario del Fondo Monetario Internacional y la reforma de las pensiones en el invierno de 2018 (debate conjunto E 1, 22-5-18). Para la primera, particularmente, los manifestantes, con sus piquetes, «están infringiendo la ley (...) porque vos NO PODÉS cortar las calles para hacer una marcha (...). O sea, tu libertad termina cuando empieza la del otro» (*ibidem*). A la hora de estudiar el célebre Cordobazo, de mayo de 1969, por ejemplo, prima su comprensión como conflicto meramente ideológico desestabilizador: Diego lo enmarca en las «ideas castristas» y Raquel afirma que «puso en juego la paz social» (observación E 1, 26-6-18). Para otras, en cambio, los «estudiantes (...) y obreros (...), como no se podía expresarse, iban guardando todo y a la mínima...» (Ana, *ibidem*).

En definitiva, el pasado no permanece pasivo. Su representación sirve para articular una explicación sobre el presente. El 83% de los cuestionarios considera que la etapa de los 70 y 80 «ha influido posteriormente». Y las palabras de Sara sugieren que una cierta sensación de incertidumbre respecto del futuro se ancla en cómo se representa el pasado reciente: «a nivel económico estamos creo que muy endeudados por eso, por la dictadura (...) y después de eso era difícil lo que es el trabajo» (entrevista conjunta E 2, 23-3-18). En algunos casos, estos vínculos entrañan una valoración positiva de la democracia liberal, pues, para Inés, «tanto el país en general como la sociedad no quiere volver a una dictadura sino que por el contrario prefiere un gobierno democrático, liberal, respetuoso y honesto con el pueblo» (cuestionario E 1, nº 2). En otros, manifiestan determinadas continuidades, como los desaparecidos (en los célebres casos de Santiago Maldonado y Rafael Nahuel) y el miedo instalado en la sociedad; de hecho, algunas de las actividades propuestas desde el centro de estudiantes de la Escuela 2 abordan «un poco lo que es la represión desde las instituciones policiales o todo lo que genera el estado», así como la cuestión de los femicidios, el patriarcado y el *Ni Una Menos* (entrevista conjunta E 2, 26-10-17).

En la situación hipotética de crisis o parálisis total que planteé, a modo de ejercicio clínico, para que los y las estudiantes fueran proponiendo cómo creían que deberían y podrían

²² Jorge ROLLAND: «Mediaciones...», esp. p. 24



actuar el estado y ellos mismos en consecuencia, propusieron medidas característicamente no represivas y a largo plazo, con especial incidencia en la limitación del poder, el pactismo y el desarrollo (especialmente en educación). Al mismo tiempo, cuando la mirada se fijaba en ellos y ellas, sobre todo en la Escuela 2, afloraba una cierta sensación de impotencia, que conducía al (auto)aniquilamiento, como en el caso de Dona, quien afirmaba que «me suicidaba» y «me voy del país» (entrevista, 12-7-18). Esto fue interesante porque sugería que su postura en este plano también estaba dialogando con el aislamiento que vive con sus pares.

Pero lo importante es que, en línea con el carácter profundo de las concepciones sobre la política, aflora una lógica que podría estar justificando un planteamiento y, sobre todo, accionar represivo a gran escala por parte de chicos como Diego y Luca, a pesar de lo que proclaman en sus narraciones, principalmente en el plano justificativo. Es una lógica que considero fundamentalmente utilitarista.²³ Para el primero,

hay personas que querían llegar al poder. Entonces, ellos creían que su modelo (...) era el mejor de todos. Entonces, como no podían llegar por las urnas, ¿por dónde vamos a llegar? Por el derrocamiento del presidente en ese momento. Entonces (...), esa no es la solución. O sea, tal vez algunas personas, en su momento militares, más que nada, creían que era la solución hacer eso, digamos, pero a la larga no..., no beneficia en nada al país. Tal vez..., supongamos que mejoraba la situación económica, nos salvaba de la crisis. Sí, está bien, pero a nivel político y social se están cometiendo un montón de omisiones, que..., que son muy graves, digamos, y que privan la libertad y los derechos de las personas, por ejemplo. Entonces es como que no compensa una cosa con la otra (entrevista, 21-8-18)

Esta perspectiva se ve acompañada por determinados deslindes que justificarían medidas excepcionales con unos y no con otros. Para Diego, «una cosa es una movilización pacífica, por ejemplo... ¿Qué represión le podés hacer a una movilización pacífica, digamos? El problema se da, más que nada, creo yo, entre lo que es... la policía y los manifestantes, cuando hay violencia» (entrevista, 21-8-18). Justo considera que hay «una gran diferencia entre robos y cortes. La gente sale a cortar la calle (...) porque hay algo que le duele personalmente, que sabe que es injusto. Pero la gente que sale a robar, no la justifico para nada. Es un ladrón matando a otro ladrón, el militar matando a... a un ladrón» (entrevista, 12-7-18). Para este chico, intachable por lo demás en su discurso, en la dictadura se metió a

²³ Jorge ROLLAND: «Mediaciones...», pp. 22-3; ÍD.: «El pasado presente del futuro...»



«todos en la misma bolsa» en lugar de deslindar «personas normales» de «los ladrones» u otros criminales.

Conclusiones

A raíz de este trabajo, que aporta información y discusión empírica sobre las prácticas de transmisión del pasado reciente en contextos específicos, pienso que se puede plantear para el debate una «historia con memoria» que tenga en cuenta la complejidad de las situaciones en que se desenvuelve, con el fin de dialogar con la realidad sobre la que se quiere incidir y no empeñarse en *bajar* determinados principios. Éstos, a menudo impolutos, deben mancharse (¿o nutrirse?) con el barro del día a día. Para ello, considero fundamental insistir en tres cuestiones.

Por un lado, ningún tipo de enseñanza de la historia reciente vinculado con el deber de memoria puede prescindir, como vienen señalando distintos autores y autoras, de impugnar los códigos pedagógicos (y profesionales) y acometer, así, una «auto-reflexión», una redefinición de su propio sentido y una elaboración de su propio pasado y presente.²⁴

Por otro lado, es crucial desarrollar una atención (e interés, por no hablar de amor) hacia las y los estudiantes, respecto de las relaciones que mantienen entre sí, sus intereses, sus trayectorias, sus culturas, dialogando, sin necesidad de comulgar, con todas ellas.

Finalmente, es necesario dirigir la atención y sensibilidad también hacia los intercambios entre los conocimientos (sobre el pasado), en sus dimensiones ontológica, metodológica y epistemológica, y los valores y actitudes, así como las lógicas (en el presente), que subyacen, aunque, por el momento, no se pueda derivar una correlación entre unos y otros. Este último ejercicio, por su parte, sería interesante considerarlo alguna vez para abundar en el trabajo con el sujeto propio de la educación para la emancipación.

²⁴ Raimundo CUESTA: *Los deberes...*, p.46.; Sandra RAGGIO: «Argentina: el pasado reciente y su gestión en la escuela ¿Hacia una nueva pedagogía?», en Fabián GONZÁLEZ y Beatriz AREYUNA (comps.): *Pedagogía, historia y memoria crítica*, Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2014, pp. 115-43, esp. pp. 135, 141